# مجلة جامعة القدس المفتوحة

## للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

مجلة علمية محكمة تصدر كل أربعة أشهر

المجلد (15) - العدد (44) - آذار 2024م

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

مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
المجلد (15) - العدد (44)
Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies

# Journal of Al-Quds Open University

## for Educational & Psychological Research & Studies

Triannual Scientific Refereed Journal

Vol. (15) - No. (44) - December 2024

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

مجلة جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

**المشرف العام**
أ. د. سمير داود النجدي
رئيس الجامعة

## الهيئة الاستشارية:

**رئيس الهيئة الإستشارية**
أ. د. مجدي علي زامل

**أعضاء الهيئة الإستشارية**

أ.د. شريف علي حماد — أ.د. نواف موسى شطناوي
أ.د. صالح محمد الرواضية — أ.د. محمد إسماعيل أبو شعيرة
أ.د. أحمد "عبد اللطيف" أبو أسعد — أ.د. محمد إبراهيم السفاسفة
أ.د. أحمد سليمان الزغاليل — أ.د. أحمد "عبد الحليم" عربيات
أ.د. أحمد "عبد الله" الشريفين — أ.د. عادل جورج طنوس
د. باسم "محمد علي" دحادحة

## هيئة تحرير المجلة:

**رئيس هيئة التحرير**
أ. د. حمدي 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. جلال فيصل إبراهيم عيد

**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 الريادي.
- 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 (15) – العدد (44)

# المحتويات

## الأبحـــــاث:


| الترقيم | الباحث/ الباحثون | عنوان البحث | الصفحة |
|---|---|---|---|
| 1 | أ. مها خالد مغازي<br>د. أحمد محمد غزو | فاعلية برنامج إرشاد جمعي يستند إلى نظرية (جولمان) في تنمية الذكاء الإنفعالي، وخفض العدائية لدى الطلاب المستقوين | 1 |
| 2 | د. حسين عسكر الشرفات | درجة فعالية برنامج جسور التعلم في تحسين تعلم الرياضيات في مدارس البادية الشمالية الشرقية كما يراها معلمو الرياضيات | 24 |
| 3 | أ. ضياء مفلح علي الهواوشة | أثر البرامج التدريبية التربوية في تطوير تطبيق الأساليب التعليمية من وجهة نظر المعلمين في مديريات التربية والتعليم في محافظة مادبا | 36 |
| 4 | أ. عبد الله عبد الحق الرواشدة | المعوقات التي يواجهها مديرو ومديرات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في مديرية تربية الأغوار الجنوبية أثناء تأديتهم أعمالهم | 49 |
| 5 | أ. خضر محمود رصرص | الخصائص السيكومترية لمقياس السمات النفسية المصاحبة لدى الأطفال ذوي الاضطرابات العصبية النمائية | 68 |
| 6 | د. موسى أحمد محمّد فرج الله | درجة توظيف معلِّمي اللغة العربية لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحويَّة لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل | 86 |
| 7 | أ. مجدولين مازن أبو شرخ | واقع الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة الخليل | 104 |

مجلة جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
المجلد (15) – العدد (44)


| الترقيم | الباحث/ الباحثون | عنوان البحث | الصفحة |
|---|---|---|---|
| 8 | أ. لما ديب نمر الزبون | دور مديري المدارس في تعزيز الشراكة المجتمعية وتحديات ذلك من وجهة نظر مجالس أولياء الأمور في مدارس محافظة بيت لحم | 120 |
| 9 | د. عمر عطاالله العظامات<br>د. أحمد محمد محاسنة<br>د. أحمد محمد غزو | القدرة التنبُّؤية للتردُّد المِهْنيّ بقلق المستقبل المهني لدى طلبة المرحلة الثانويَّة | 139 |
| 10 | أ. إخلاص يوسف سليمان المومني | مدى استعداد معلمي الرياضيات في لواء قصبة إربد لتطبيق أسلوب التعليم المتمازج | 156 |
| 11 | د. فتحي عبدالرَّحمن حميد الشرمان | واقع الأنشطة اللاصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس قصبة إربد | 172 |
| 12 | أ. وفاء صقر أبو عمار<br>أ.د. نبيل جبرين الجندي | التحديات التي تواجه اكتشاف الطلاب الموهوبين ورعايتهم في منطقة النقب كما يراها المعلمون والمرشدون | 189 |
| 13 | أ. منال عبدالله سعادة<br>أ. د. محمَّد أحمد شاهين | السمات الشخصية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لديهم في محافظتي سلفيت ورام الله والبيرة | 203 |
| 14 | أ. محمَّد عمر جوابرة<br>أ. منال عبدالله سعادة<br>أ. د. محمّد أحمد شاهين | تصورات المرشدات التربويات لأسباب إدمان طالبات المرحلة الثانوية على مواقع التواصل الاجتماعي في تربية وسط الخليل | 219 |
| 15 | د. جمال محمَّد حسَن بحيص | درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس مدينة يطّا من وجهة نظر المعلمين | 233 |
| 16 | د. حسين جاد الله حمايل | درجة ممارسة الثقة التنظيمية لمعلمي المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظرهم | 253 |

## *Research:*


| *No.* | *Research Title* | *Researcher/ Researchers* | *Page No.* |
|---|---|---|---|
| *1* | *The Role of School Principals as Instructional Leaders in the Implementation of Curricula in Public Schools in Aqaba District, Jordan* | *Dr. Eman Saleh Al- Sagier Shaiegy* | *1* |

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (44) .March 2024
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

# The Effectiveness of a Group Counseling Program Based on Goleman Theory in Enhancing Emotional Intelligence and Reducing Hostility Among Bullying Students

*Ms. Maha Khaled Al-Maazi[1], Dr. Ahmad Mohammad Gazo[2]**

1PhD student, Master's degree, The Hashemite University, Zarqa, Jordan.
**Oricd No**: 0009-0003-6346-5446
**Email**: m-maazi@hotmail.com

2 Associate Professor, Faculty of Education Sciences, The Hashemite University, Zarqa, Jordan.
**Oricd No**: 0000-0003-0949-1910
**Email**: ah83_gazo@hu.edu.jo

**Received:**
24/03/2022

**Revised:**
28/03/2022

**Accepted:**
14/01/2024

***Corresponding Author:**
ah83_gazo@hu.edu.jo

**Citation**: Gazo, A. M., & Al-Maazi, M. K. The Effectiveness of a Group Counseling Program Based on Goleman Theory in Enhancing Emotional Intelligence and Reducing Hostility Among Bullying Students. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 15(44). https://doi.org/10.33977/1182-015-044-001

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**: The study aims at exploring the effectiveness of group counseling based on Goleman theory of development of emotional intelligence and reducing hostility in female bullied students.

**Methods**: To achieve the study goals, bullying scale, hostility scale, and emotional intelligence scale were used. The study was carried out on the sample of female students (N=30) from the eight, nine, and tenth grade.

**Results**: The findings of the study can be summarized as follows, There are statically significant differences in the pre- and post-measurement of emotional intelligence scale on total score and Sub-dimensions except (The Emotions managing) dimension. There are statically significant differences at α=0.05 level in the pre and postmeasurement of Hostility Scale on total score and sub-dimensions among the experimental and control groups in favor of the experimental group. There are statically significant differences at α=.05 level between the two applications and the follow up on total score and the sub-dimensions of the emotional intelligence scale of control group.There are no statically significant differences at α=0.05 level between the two applications and the follow up on total score of hostility score and its sub-dimensions indirect aggression and resentment.There are statistical differences at α=0.05 on the following three dimensions of aggressions, agitation and suspicion, which indicates the effectiveness of group counseling based on Goleman theory of development of emotional intelligence and reducing hostility of bullied students.

**Conclusions**: The study recommended the need to work on educating families, through counselors, about the importance of their children's emotional intelligence in their future lives. .

**Keywords**: Group counseling, Goleman theory, emotional intelligence, hostility, bullying students.

# فاعلية برنامج إرشاد جمعي يستند إلى نظرية (جولمان) في تنمية الذكاء الإنفعالي، وخفض العدائية لدى الطلاب المستقوين

*أ. مها خالد مغازي[1]، د. أحمد محمد غزو[2]**

[1]طالبة دكتوراه، ماجستير الإرشاد الأسري، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

[2]أستاذ مشارك، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

**الملخص**

**الأهداف:** هدفت الدّراسة الحاليّة إلى الكشف عن فاعليّة برنامج إرشاد جمعيّ يستند إلى نظريّة جولمان لتنميّة الذّكاء الانفعاليّ وخفض العدائيّة لدى الطالبات المُستقويات.

**المنهجيّة:** لتحقيق أهداف الدّراسة، استُخدم مقياس الاستقواء، ومقياس العدائيّة، ومقياس الذّكاء الانفعاليّ. تكوّنت عيّنة الدّراسة من (30) طالبة من طالبات الصفوف الثامن والتاسع والعاشر، قُسّموا عشوائيا إلى مجموعتيْن: (تجريبية وضابطة).

**النتائج:** أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في القياس القبلي والقياس البعدي لمقياس الذكاء الانفعاليّ على الدرجة الكليّة والأبعاد الفرعيّة باستثناء بُعد (إدارة الانفعالات)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في القياس القبلي والقياس البعدي لمقياس العدائيّة على الدرجة الكليّة والأبعاد الفرعيّة بين أفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة ولصالح المجموعة التجريبيّة.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين التطبيقين البعدي والمتابعة على الدرجة الكليّة والأبعاد الفرعيّة لمقياس الذكاء الانفعاليّ لدى أفراد المجموعة التجريبيّة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين التطبيقين البعدي والمتابعة على الدرجة الكليّة لمقياس العدائيّة وعلى أبعاده الفرعية (العدوان غير المباشر والاستياء)، في حين أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α=.05) على الأبعاد الثلاثة الأتية: (الاعتداءات، الهيجان، الشك).

**التوصيات:** أوصت الدّراسة بضرورة العمل على توعية الأسر من قبل المرشدين بأهميّة الذكاء الانفعاليّ لأبنائهم في حياتهم المستقبليّة..

**الكلمات المفتاحية:** الإرشاد الجمعيّ، نظريّة جولمان، الذكاء الانفعاليّ، العدائيّة، الطلبة المستقوون.

**المقدمة**

تُعدُّ المدرسة المؤسَّسة الاجتماعيّة الثانية بعد الأسرة التي تلعب دورًا رئيسًا في بناء شخصيَّةِ الطالب ونموِّه النفسيّ، والمعرفيّ، والاجتماعيّ. وكوْن الطالب يقضي في المدرسة وقتًا ليس بقليل، فإنَّ ذلك يؤدي إلى اكتسابه العديد من الأنماط الحياتيّة، ولأنّ بعض أنماط التفاعل ما بين الأقران يأخذ أشكالًا سلبية وعدائيّة، كقيام بعض الطلبة بضرب طالب أو شتمه أو محاولة الاستهزاء به، فإنَّ ذلك يُمكن أنْ يترك آثارًا نفسيّة، وجسديّة، واجتماعيّة سلبيّة على حياة هؤلاء الطلبة (مزاهرة، 2009).

الأمر الذي أدَّى إلى ظهور الاستقواء في معظم المدارس؛ فقد أصبحت هذه الظاهرة أكثر شيوعًا في ظلِّ عصر العولمة والانفجار المعرفي وثورة الاتصالات والمعلومات، نظرًا إلى مشاهدة الأفلام التي تتضمَّن العنف، والذي يُعرض على التلفاز وعلى مواقع التواصل الاجتماعي واليوتيوب، الذي بات في متناول الجميع، وبدوْره يُسهم بشكل كبير في زيادة سلوك الاستقواء والعدوان لدى الطلاب، ويُعدُّ سلوك الاستقواء لدى طلبة المدارس مشكلة تربوية واجتماعية وشخصية متزايدة وبالغة الخطورة، نظرًا لنتائجها السلبيّة على البيئة المدرسيّة العامة والنموّ المعرفيّ، والانفعاليّ، والاجتماعيّ للطالب، إذْ تُهدِّد حق الطالب في التعلُّم ضمن بيئة مدرسيّة آمنة، وتؤثر في تحصيلهم الأكاديمي، كما أنّ الاستقواء في المراحل المبكرة من الحياة، وبخاصة خلال مرحلة الطفولة المتأخرة ومرحلة المراهقة المبكرة يُعدّ من المؤشرات التنبؤيّة للجنوح لدى الذكور، وسلوكات إيذاء الذات لدى الإناث (عثمان، 2012).

ويُعرّف **أبو غزال (2009)** الاستقواء بأنَّه سلوك عدوانيّ يتضمن الإيذاء الجسميّ، أو اللفظيّ، أو الإذلال بشكل عام، وينتج عن عدم التكافؤ في القوى بين فردين يسمّى الأول مستقوياً "Bully" والآخر ضحية "Victim"؛ فالمستقوون هم الذين يقومون – وبصورة منتظمة ومتكررة – باستهداف مجموعة أخرى من الطلبة سواء بصورة مباشرة جسديًّا أو لفظيًّا، أو غير مباشرة وذات صلة بالعلاقات مع الأقران، كما أنَّ هؤلاء المستقوين هم بصورة عامّة أضخم وأقوى مقارنة بضحاياهم، أمّا الضحية فهو المستهدف بالسلوكات العدوانيّة من قِبَل المستقوين، ويتَّسمُ بالحساسية العالية والخجل، وعادة ما يكون قلِقًا ومفتقرًا إلى الحزم.

وقد يشترك سلوك الاستقواء في بعض خصائصه مع خصائص السلوك العدوانيّ، إلا أنّ هناك بعضَ الخصائص التي يتَّسم بها سلوك الاستقواء، منها: أنّ الاستقواء سلوك قصديّ أو متعمّد، ويهدف إلى السيطرة على الآخرين من خلال العدوان الجسميّ، وأنّ المستقويَ يعتدي على الآخرين دون وجود سبب واضح سوى أنّ الضحية هدف سهل للاعتداء. ويؤكد أنّ الاستقواء عبارة عن عدوان متكرر سواء بصورة لفظيّة، أو نفسيّة، أو جسديّة، يصدر من فرد أو مجموعة من الأفراد ضدّ الآخرين (الدسوقي، 2016).

وعند البحث في أسباب الاستقواء نجد أنّ أسبابه عديدة، بحيث تتضمَّن عوامل فردية وأسريّة ومدرسيّة. وفيما يتعلق بالعوامل الفردية هناك دوافع مختلفة للاستقواء؛ فقد يكون سلوك الاستقواء ببساطة تصرفاً طائشاً أو شيئاً يقوم به الفرد عندما يشعر بالملل (جرادات، 2008). وأما فيما يتعلق بالعوامل الأسريّة، هناك متغيرات تؤثر على ظهور سلوك الاستقواء، منها: العقاب الوالدي القاسي، وأساليب التنشئة الاجتماعيّة غير السويّة، وأنماط التفاعل السلبيّة بين الآباء وأبنائهم، ونقص الرقابة الوالديّة، وضعف التماسك والصراع الأسريّ. وعند التطرُّق إلى العوامل المدرسيّة نرى أنّ الاستقواء يحدث بشكلٍ عامٍّ في الأماكن التي يقلُّ فيها الإشراف والرقابة على سلوك الطلبة، واكتظاظ الصفوف بالطلاب، وعدم إشباع المناهج المدرسيّة لحاجات الطلبة، والتسيُّب المدرسيّ، وقلة الاهتمام بالأنشطة المدرسيّة، وملء وقت الفراغ للطلبة (الدويري، 2013).

ولو بحثنا أكثر في الخصائص الشخصيّة والنفسيّة والسلوكيّة لدى المستقوين، نجد منها: السعي إلى إثبات الذات، والتمتع بالقوة الجسديّة التي تفوق ضحاياهم، كما يواجهون صعوبة في تطبيق القوانين، ويُظهرون قوَّتَهم أمام الآخرين، ولا يشعرون معهم. ولعلَّ مجموعة هذه الخصائص تشير إلى انخفاض مستويات الذكاء الانفعاليّ لدى المستقوين؛ إذ يُشير الذكاء الانفعاليّ إلى قدرة الفرد على إدراك انفعالاته النفسيّة للوصول إلى إعمام ذلك الانفعال ليساعده على التفكير، وفهم ومعرفة انفعال الآخرين؛ بحيث يؤدي إلى تنظيم النمو الذهنيّ المتعلق بتلك الانفعالات وتطويره؛ حيث نجد هذه الخصائص متدنيّة لدى الطلاب الذين يمارسون سلوك الاستقواء (بكري، 2010).

يُعدّ الذكاء الانفعالي عاملًا رئيسًا للنّجاح في المدرسة والبيت والعمل؛ فعلى مستوى المدرسة يرى جولمان بأنّ الطلبة ذوي الذكاء الانفعالي أكثر شعبيّة، ومحبوبون من أصدقائهم، وذوو مهارة اجتماعية عالية، وأقل عدوانيّة، ويكونون أكثر انتباهًا في مواقف التعلُّم، وبالتالي، هم متعلِّمون فاعلون. وعلى مستوى البيت، فإنّ الطلبة ذوي الذكاء الانفعالي يكونون أكثر فعاليّة في حياتهم (العلوان، 2011).

وقد عرّف **جولمان (Goleman, 1995)** الذكاء الانفعاليّ بأنّهُ مجموعة من المهارات التي يتمتع بها الفرد، هي: الوعي الذاتيّ، والإدارة الذاتيّة، والوعي الاجتماعيّ، والقدرة على إدارة العلاقات؛ ليتمكن من كبح الاندفاع الانفعاليّ، وقراءة مشاعر الآخرين بشكل أعمق للتعامل مع العلاقات بسلاسة.

وتشير دراسة **كاساس وآخرون (Casas, et al; 2015)** أنّ هناك ارتباطاً سلبيّاً بين الذكاء الانفعاليّ والاستقواء، بحيث وجدوا أنّ فهم عواطف الآخرين ومشاعرهم ترتبط سلبًا بالتّسلُّط؛ فمثلًا، المستقوي الذي ليس لديه القدرة على ضبط انفعالاته وإدارتها بشكل جيد في أثناء مواقف مختلفة في المدرسة من الممكن أنْ يؤدّي ذلك إلى الغضب، والذي يَظهر أحيانًا على شكل سلوك عدوانيّ.

ويرى **جولمان (Goleman, 1995)** أنّ مشكلات العنف والعدوان لدى الطلبة تعود إلى النقص الواضح في مهارات الذكاء الانفعاليّ؛ فهم يفتقرون إلى مهارات التواصل مع الآخرين، وإدارة الصراعات والنزاعات، ويفتقرون إلى مهارات الإصغاء، وإرسال رسائل إيجابيّة، كما أنّ لديهم ضعفًا في مهارات التعاطف الوجدانيّ مع الآخرين وفهم مشاعرهم وحاجاتهم، ويفتقدون مهارات ضبط الذات، والتحكم في الانفعالات، وإدارة الغضب، والتكيف مع التغير، وتحمل المسؤوليّة ومهارة حل المشكلات (غزو وآخرون، 2020).

إنّ السيطرة على العدوان والغضب يتطلب مهارات الذكاء الانفعالي والمرونة الذي ينطوي على تعديل مشاعر وأفكار وتوقعات وسلوكيات الطالب المستقوي مع المواقف والظروف المتغيِّرة؛ فمن خلال تنمية الذكاء الانفعالي لدى الطلبة يمكنهم التعبير عن مشاعرهم بطريقة إيجابية تؤدي إلى مصلحة الجميع، كما يؤدّي فهْم الدوافع والعواطف والمشاعر والظروف الحقيقية للآخرين إلى إبطاء الغضب والانفعال المؤدّي إلى العدوان (Ugoani, 2012)؛ فالطالب الذي يمتلك مستوى مرتفعاً من الذكاء الانفعالي يتحكّم في مشاعره وعواطفه السلبية بشكل فعّال مقارنة بالطالب الذي لديه مستوى أقل من الذكاء الانفعالي بسبب قدرته على فهْم مشاعره، وكذلك فهْم مشاعر الآخرين. على العكس من ذلك فإنّ الطالب ذا المستوى المنخفض من الذكاء الانفعالي هو الأكثر عرضة لتجربة أنواع مختلفة من السلوكيات العدوانية، مثل الصراخ والضرب والمزاح المسيء، والاعتداء الجسدي (Bibi, et al; 2020).

لذلك، إنّ تنميّة الذكاء الانفعاليّ ينعكس على سلوك الطالب المستقوي، فيرتقي به؛ حيث تزداد نسبة حضوره، وتقلّ السلوكيّات العدائيّة، والعنف الشخصيّ، مما يؤدّي إلى خفض المشكلات السلوكيّة، وتنمو لديه مهارة حلّ النّزاع، بالإضافة إلى سعي الطالب لإيجاد طرق واستراتيجيّات للتّعلم؛ حيث ترتفع مشاركته، ويزيد مجهوده للتحصيل، كما يكون أكثر إيجابيّة في الاشتراك بالأنشطة، وتنمو لديه بعض المهارات والاستراتيجيّات التي تساعده على التخطيط وطرح البدائل وحلّ المشكلات (Mustaffa et al; 2013).

وفي حين أجريت العديد من الدراسات التي هدفت إلى الكشف عن علاقة الذكاء الانفعالي بالعديد من المتغيرات: كالتكيف الاجتماعي، ووصمة العار، والتكيف الأكاديمي، ودافع الإنجاز، إلا أنّه من الملاحظ عدم وجود أيّة دراسة حاولت كشف العلاقة بين الذكاء الانفعالي والعدائية لدى المستقوين.

وأجرى **أبو دية (2003)** دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج إرشاد جمعيّ لتنميّة دافع الإنجاز والذكاء الانفعاليّ، ومعرفة فاعليّة هذا البرنامج لطلاب الصف الثامن الأساسيّ في مدارس الزرقاء الحكوميّة، وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة من (28) طالبًا، تمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائيّة، وتوزيعهم على مجموعتيْن، بحيث تكوّنت المجموعة التجريبيّة من (14) طالبًا، في حين تكوّنت المجموعة الضابطة من (14). واستخدم مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس دافع الإنجاز، وصمّم برنامج إرشاد جمعيّ قائم على النظريّة المعرفيّة. وقد أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائيّة على مقياس دافع الإنجاز لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يشير إلى فاعلية برنامج الإرشاد الجمعيّ في تنمية دافع الإنجاز، في حين لم يوجد أثر ذو دلالة إحصائيّة على مقياس الذكاء الانفعاليّ سوى في المجال الثالث المتعلق بتحفيز الإنسان لذاته.

كما أجرى **جروان وكمور (2008)** دراسة هدفت إلى تحديد أثر برنامج إرشاد جمعيّ مستندًا إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعاليّ في خفض السلوكات العدوانيّة والاتجاهات السلبيّة نحو المدرسة. وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (60) طالبًا من الصفيْن الثامن والتاسع، تمّ اختيارهم قصديًّا من بين (950) طالبًا وطالبةً ملتحقين بمدرستيْن حكوميتيْن في مدينة عمّان بالأردن، واستخدما مقياس السلوكات العدوانيّة ومقياس الاتجاهات السلبيّة نحو المدرسة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعتين: الضابطة والتجريبيّة على مقياسي السلوكات العدوانيّة والاتجاهات السلبيّة نحو المدرسة لصالح المجموعة التجريبيّة، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى لاختلاف الجنس بالنسبة إلى السلوكات العدوانيّة لصالح الذكور. بينما لم

تظهر فروق دالة فيما يتعلق بالاتجاهات السلبيّة نحو المدرسة، وكذلك لم تظهر فروق ذات دلالة تُعزى للتفاعل بين الجنس ونوع المجموعة، بالنسبة إلى كلٍ من السلوكات العدوانيّة والاتجاهات السلبيّة نحو المدرسة.

وقد أجرت **العبداللات (2008)** دراسة هدفت إلى تعرّف فاعلية برنامج تدريبيّ لتنمية الذكاء الانفعاليّ في التكيّف الأكاديميّ والاجتماعيّ وفي الاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة من (60) طالبًا وطالبةً تمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائيّة، وتوزيعهم على مجموعتيْن، بحيث تكوّنت المجموعة التجريبيّة من (30) طالبًا وطالبةً، في حين تكوّنت المجموعة الضابطة من (30). واستخدمت مقياس التكيّف الأكاديميّ، ومقياس التكيّف الاجتماعيّ، ومقياس الاتجاهات نحو المدرسة، وبناء برنامج تدريبي مستندًا إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعاليّ، المكون من (18) جلسةً تدريبيةً. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات أفراد المجموعتيْن على مقياس التكيّف الأكاديميّ والتكيّف الاجتماعيّ والاتجاهات نحو المدرسة تُعزى إلى البرنامج التدريبيّ، ولصالح المجموعة التجريبيّة.

كما أجرت **أبو رمّان (2013)** دراسة هدفت إلى استقصاء فاعليّة برنامج إرشاديّ معرفيّ مقترح في خفض العدائيّة لدى الطالبات. وقد تكونت عيّنة الدّراسة من (24) طالبةً من طالبات الصفّ الثامن، تمَّ اختيارهنَّ بالطريقة العشوائيّة، وتوزيعهنَّ إلى مجموعتيْن، بحيث تكونت المجموعة التجريبيّة من (12) طالبةً، في حين تكونت المجموعة الضابطة من (12). واستخدمت مقياس العدائيّة التي أعدته الباحثة، وبرنامجًا إرشاديًّا سلوكيًّا معرفيًّا مكوّنًا من (12) جلسة، وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشاديّ السلوكيّ المعرفيّ في تخفيض العدائيّة لدى عيّنة الدّراسة، واستمرار هذه الفاعلية طوال فترة المتابعة (شهر).

وأجرت **جودة (2013)** دراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريبيّ مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعاليّ، وقياس فاعليته في تحسين مهارات التفاعل الاجتماعيّ لدى الطلبة ذوي النشاط الزائد من طلبة الصفوف الأساسيّة، بحيث تكوّنت عيّنة الدّراسة من (30) طالبًا وطالبةً وتمّ توزيعهم بالطريقة العشوائيّة إلى مجموعتيْن، بحيث تكونت المجموعة التجريبية من (15) طالبًا وطالبةً، في حين تكونت المجموعة الضابطة من (15). واستُخدمت أداة فرز للكشف عن طلبة النشاط الزائد ومقياس مهارات التفاعل الاجتماعيّ، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة للبرنامج التدريبيّ على متوسطات درجات طلبة المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس التفاعل الاجتماعيّ. ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة على التطبيق البُعدي للمقياس تُعزى للجنس. كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة على التطبيق البُعدي للمقياس تُعزى للمرحلة العمريّة، وأخيرًا، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في التطبيق البُعدي على المقياس تُعزى لأثر التفاعل بين البرنامج التدريبيّ والمرحلة العمريّة والجنس.

وأجرت **جمال (2015)** دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبيّ مستند إلى نظريّة جولمان للذكاء الانفعاليّ في تنمية الكفاءة الذاتيّة الأكاديميّة والهوية المنجزة لدى طالبات مرحلة المراهقة، تكوّنت عيّنة الدّراسة من (40) طالبةً من طالبات الصف التاسع، وتم اختيار شعبة من هذا الصف عشوائيًّا وتوزيعها على مجموعتيْن، بحيث تكوّنت المجموعة التجريبيّة من (20) طالبةً في حين تكوّنت المجموعة الضابطة من (20)، وقد تمَّ استخدام مقياس الكفاءة الذاتيّة، ومقياس الهوية المنجزة، كما تمّ بناء برنامج تدريبيّ مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعاليّ مكوّن من (20) جلسةً، بواقع (4) جلسات لكل مهارة، أظهرت النتائج أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائيّة على مقياس الكفاءة الذاتيّة الأكاديميّة ككل تُعزى لمتغيّر المجموعة، ولصالح المجموعة التجريبية، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة على مقياس الهوية المنجزة ككل تُعزى لمتغيّر المجموعة، ولصالح المجموعة التجريبية، ممّا يدل على وجود أثر للبرنامج التدريبيّ على عيّنة الدّراسة.

وأجرى **العلوان (2016)** دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعليّة برنامج تدريبيّ في الذكاء الانفعاليّ للحدّ من المشكلات السلوكيّة لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسيّ. تكوّنت عيّنة الدّراسة من (72) طالبًا وطالبةً ممن حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس السلوك اللاجتماعيّ المدرسيّ. تمَّ توزيعهم عشوائيًّا إلى مجموعتين، بحيث تكونت المجموعة التجريبية من (36) طالبًا وطالبةً، في حين تكونت المجموعة الضابطة من (36). وقد استخدم مقياس السلوك الاجتماعيّ المدرسيّ، وبناء برنامج تدريبيّ مكوّن من (6) جلسات، استنادًا إلى نموذج جولمان في الذكاء الانفعاليّ؛ فقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبيّ في الحدّ من المشكلات السلوكيّة، كما أظهرت النتائج عدم وجود أثر للبرنامج في الحدّ من المشكلات السلوكيّة يُعزى للجنس .

وأجرت **اللصاصمة (2016)** دراسة هدفت إلى التّعرف على فاعليّة برنامج إرشاد جمعيّ وفق نظريّة بولبي في خفض السلوك العدوانيّ والعدائيّة والتعلق غير الآمن لدى عيّنة من الأيتام. وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (30) طفلًا ذكرًا من دار رعاية الأيتام في عمان، وقد تمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائيّة، وتوزيعهم إلى مجموعتين، بحيث تكوّنت المجموعة التجريبية من (15) طفلًا، في حين تكوّنت المجموعة الضابطة من (15). وقد استخدمت مقياس العدوان ومقياس العدائيّة ومقياس التعلق غير الآمن، وبناء

برنامج إرشاديّ وفق نظريّة بولبي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعتين في التطبيق البُعدي لمقياس السلوك العدوانيّ تُعزى للبرنامج الإرشاديّ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعتين في التطبيق البُعدي لمقياس العدائيّة تُعزى للبرنامج الإرشاديّ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعتين في التطبيق البُعدي لمقياس التعلق غير الآمن تُعزى للبرنامج الإرشاديّ.

وأجرى **نياموي وزملاؤه (Naeimavi et al., 2017)** دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على الذكاء الانفعالي لتنمية الذكاء الانفعالي والكفاءة الاجتماعية وخفض الاستقواء. تكوّنت عيّنة الدّراسة من (40) طالبًا من الصف الرابع الأساسي في إيران، تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، تكوّنت كل مجموعة من (20) طالباً. لتحقيق أهداف الدّراسة، استُخدم مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس الاستقواء. أظهرت نتائج الدّراسة وجود أثر للبرنامج التدريبي في تحسين مستوى الذكاء الانفعالي، والكفاءة الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية. ووجود أثر للبرنامج التدريبي في خفض مستوى الاستقواء لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وأجرى **شويبس وزملاؤه (Schoeps et al., 2018)** دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي لتنمية المهارات الانفعالية وتحسين الرفاهية الذاتية وخفض التنمر الإلكتروني. تكوّنت عيّنة الدّراسة من (148) طالبًا من الصفيْن: السابع والثامن في إسبانيا، تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. لتحقيق أهداف الدّراسة، استُخدم مقياس المهارات الانفعالية، ومقياس التنمُّر الإلكتروني، ومقياس الرفاهيّة الذاتية. أظهرت نتائج الدّراسة وجود أثر للبرنامج التدريبي في تحسين المهارات الانفعالية والرفاهية الذاتية لدى أفراد المجموعة التجريبية. ووجود أثر للبرنامج التدريبي في خفض مستوى التنمُّر الإلكتروني لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وأجرى **المنشاوي (2018)** دراسة هدفت إلى معرفة فاعليّة برنامج إرشاديّ جمعيّ مستندًا إلى نظريّة جولمان لتنمية مهارات الذكاء الانفعاليّ والتواصل الاجتماعيّ لدى عيّنة من الممرضين في الأردن، وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة من (32) ممرضًا وممرضة، وتمّ توزيعهم بطريقة عشوائيّة إلى مجموعتين، بحيث تكوّنت المجموعة التجريبية من (16) ممرضًا وممرضةً، في حين تكوّنت المجموعة الضابطة من (16). وتمّ استخدام مقياس بار– أون للذكاء الانفعاليّ، ومقياس التواصل الاجتماعيّ، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مهارات الذكاء الانفعاليّ والتواصل الاجتماعيّ لصالح المجموعة التجريبيّة، ممّا يشير إلى فاعليّة البرنامج الإرشاديّ، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى لعوامل الجنس أو العمر أو الحالة الاجتماعيّة.

أجرى **غزو وزملاؤه (2020)** دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشاد جمعي يستند إلى نظرية جولمان في تنمية الذكاء الانفعالي، وخفض وصمة العار لدى عيّنة من الأحداث الجانحين. تكوّنت عيّنة الدّراسة من (30) فرداً من الأحداث الجانحين، تراوحت أعمارهم بين (10– 18) سنة، تمّ توزيعهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، تكوّنت كلُ مجموعة من (15) حدثاً. ولتحقيق أهداف الدّراسة، تمّ استخدام مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس وصمة العار. وقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على مقياسي الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية (إدراك الانفعالات، وإدارة انفعالاتي، وإدارة انفعالات الآخرين، واستخدام الانفعالات)، ووصمة العار وأبعاده الفرعية (البُعد النفسي، والبُعد الاجتماعي، والبُعد التمييزي، والبُعد الديني) في القياس البُعدي، لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والتتبُّعي على الدرجة الكليّة لمقياس وصمة العار وأبعاده الفرعية، لصالح القياس التتبُّعي. فيما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي والقياس التتبعي في الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية.

نلاحظ من خلال الاطلاع على الدّراسات السابقة العربيّة منها والأجنبيّة التي تناولت متغيرات الدّراسة، التنوع في البرامج الإرشاديّة والتي استهدفت متغيرات الدّراسة فنجد العديد من الدراسات التي استهدفت الذكاء الانفعاليّ كدراسة (المنشاوي، 2018؛ أبو دية، 2003) ونجد دراستيْن استهدفتا متغير العدائيّة كدراسة (أبو رمان، 2013؛ اللصاصمة، 2016)؛ حيث اتفقت هذه الدراسات على وجود أثر دال إحصائيًا لتلك البرامج في تنمية الذكاء الانفعاليّ وخفض العدائيّة لدى الفئات المستهدفة، في حين لم نجد أيّة دراسة ربطت بين الذكاء الانفعاليّ والعدائيّة كما في الدّراسة الحالية، ونلاحظ تنوع في هذه الدراسات من حيث البرامج الإرشاديّة القائمة على نظريات مختلفة، فنجد دراسة (أبو رمان، 2013؛ أبو دية، 2003) التي استندت إلى النظرية

المعرفيّة، ودراسة (اللصاصمة، 2016) التي استندت إلى نظرية بولبي، ونلاحظ وجود العديد من الدراسات التي استندت إلى نظرية جولمان كما في دراسة (العلوان، 2016؛ جودة، 2013؛ جروان وكمور، 2008)، كما نلاحظ تنوُّع العينات التي استهدفتها هذه الدراسات مثل المراهقين في دراسة (جمال، 2015)، والطلبة ذوي النشاط الزائد كدراسة (جودة، 2013)، والطلبة الموهوبين فبدراسة (العبداللات، 2008)، والطلبة الأيتام في دراسة (اللصاصمة، 2016)، والممرضين في دراسة (المنشاوي، 2018)، ولم نلاحظ أيّة دراسة استهدفت فئة الطلبة المستقوين، التي استهدفتها الدّراسة الحالية. وتأتي هذه الدّراسة لتأخذ مكانةً خاصةً بين كل تلك الدراسات، التي تنفرد في أنّها قامت بتنمية الذكاء الانفعاليّ وخفض العدائيّة لدى فئة مهملة في المجتمع، وهي المستقوين، كما نلاحظ أنّ الدراسات الأجنبيّة بحثت كثيرًا في العدائيّة، إلّا أنّها نادرة في الوطن العربي، كما أنّ الدراسات القليلة التي تحدثت عن العدائيّة كان فيها خلط بينها وبين العدوان، مما دفع الباحثان للتركيز على توضيح المفهوم بشكل أدق. وتضيف هذه الدّراسة معرفة جديدة عن الذكاء الانفعاليّ والعدائيّة في حياة المستقوين.

**مشكلة الدّراسة وأسئلتها**

يُعدّ الذكاء الانفعالي مدخلًا فاعلًا لحياة تسودها قيَم النجاح والكفاءة، فضلًا عن كونه سبيلًا واقيًا من الاضطرابات التي تصيب الأفراد، والتي قد تهدد أمنهم واستقرارهم النفسي. كما يلعب الذكاء الانفعاليّ دورًا مهمًا في العلاقات الشخصية والتواصل الاجتماعي والاندماج العاطفيّ مع الآخرين في مناحي الحياة جميعها (غزو، 2020). في حين يظهر لدى المستقوين بعض المشكلات السلوكيّة كالغضب والعدائيّة، يستوجب ذلك تعليمهم مهارات الذكاء الانفعاليّ وتنميتها وخفض العدائيّة لديهم. فالمشكلة لا تكمن فقط في سلوك الاستقواء، بل تتجاوز ذلك إلى الآثار السلبيّة المترتبة سواء على الفرد أو المجتمع، لاسيّما أنّ ظاهرة الاستقواء تنتشر انتشارًا خفيًا عن أعين المعنيين والمختصين في المدارس، تُمارسه فئة من الطلبة ضدّ فئة أخرى وهم المستضعفون (عواد، 2009). فكان لا بُدّ من التطرق إلى موضوع الذكاء الانفعاليّ والعدائيّة لدى المستقوين، الذي ما زال هناك قلة في الدراسات والبحوث التي أُجريت في هذا المجال ولا سيّما التي قدمت علاجًا للحدّ من هذه المشكلة وبخاصّة لدى الطلبة المستقوين، في الوقت الذي أصبح هناك تزايد في ظهور بعض المشكلات السلوكيّة والانفعاليّة التي تُضعف من العلاقات الاجتماعيّة، مما يُؤثر سلبًا على سلوك الطلبة المستقوين في المدارس، فمن هنا تبدو الحاجة الماسّة للسيطرة على هذه الانفعالات، من خلال تنمية الذكاء الانفعاليّ وتعليمهم كيفية ضبط وإدارة هذه الانفعالات، ومدى أهمية ضبط الذات والمهارات الاجتماعيّة في حلّ المشكلات اليوميّة المتزايدة لدى الطلبة المستقوين. وبالتالي، تكمن مشكلة الدّراسة في الإجابة عن السؤال الآتي: ما هي فاعلية برنامج إرشاد جمعيّ يستند إلى نظرية جولمان في تنمية الذكاء الانفعاليّ وخفض العدائيّة لدى الطلبة المستقوين؟ والذي تتمُّ الإجابة عليه من خلال التحقق من الفرضيات الآتية:

- الفرضية الأولى: يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha$= .05) في متوسطات درجات الذكاء الانفعاليّ بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البُعدي.
- الفرضية الثانية: يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha$= .05) في متوسطات درجات العدائيّة بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البُعدي.
- الفرضية الثالثة: يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha$= .05) في متوسطات الذكاء الانفعاليّ بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس البُعدي والمتابعة.
- الفرضية الرابعة: يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha$= .05) في متوسطات العدائيّة بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس البُعدي والمتابعة.

**أهداف الدراسة**

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن فاعليّة برنامج إرشاد جمعيّ يستند إلى نظريّة جولمان لتنميّة الذّكاء الانفعاليّ، وخفض العدائيّة لدى الطالبات المستقويات.

**أهمية الدّراسة**

تنبثق أهميّة الدّراسة في إلقائها الضوء على فئة المستقوين الذين يتمتعون بخصائص، منها: السيطرة، وحدّة المزاج، وقلة التعاطف مع الآخرين، وهؤلاء يعانون من الكثير من المشاكل التي تؤثر على سلوكهم؛ فيظهر ضعفهم في المهارات الاجتماعيّة وكثرة العدائيّة والغضب، فجاءت الدّراسة لمعرفة فعاليّة برنامج جمعيّ يستند إلى نظرية جولمان في تنميّة وتحسين الذكاء الانفعاليّ،

ومساعدتهم في السيطرة على عدائيتهم من خلال إدارة العواطف بشكل فعّال وبنّاء، مما يؤدّي إلى تحقيق التوازن الانفعاليّ والتكيّف والقدرة على إقامة علاقات جيدة مع الطلبة، والشعور بالرضا عن هذه العلاقات. وتبرز الأهمية النظرية من حيث أنّها تلقي الضوْء على واحدة من الفئات المهملة في مجتمعنا الأردنيّ وهي فئة المستقوين، وإلقاء الضوْء على موضوع العدائيّة الذي يندر الأدب النظري والدراسات التي تناقش العدائيّة بين طلاب المدارس المستقوين. فلم تحاول أيّة دراسة سابقة معالجة العدائيّة من منظور نفسيّ اجتماعيّ، وإلى جانب ذلك فإنّ الدّراسة تهدف إلى تنمية الذكاء الانفعاليّ وخفض العدائيّة، وبالتالي، فقد تضيف هذه الدّراسة بعض المعلومات إلى رصيد المعرفة في هذا المجال ليستفيد منها الباحثون والمرشدون والمعلّمون؛ فإنّ المعرفة التي سيتم الحصول عليها من هذه الدّراسة ستزودهم بمعلومات مفيدة عن الاستراتيجيّات التي يمكن استخدمها مع الطلبة المستقوين لتنمية الذكاء الانفعاليّ لديهم، والذي يُمكّنهم من تحقيق التّكيف في المجالات الانفعاليّة والأكاديميّة والاجتماعيّة.

وتنبع أهمية الدّراسة التطبيقية من كونها تفتح مجالًا أمام بحوث مستقبليّة باستخدام أدوات الدّراسة، منها: مقياس الذكاء الانفعاليّ، ومقياس العدائيّة، ومقياس الاستقواء، وتقدّم برنامجاً إرشاديّاً جمعيّاً يستند إلى نظرية جولمان يساعد في تنمية الذكاء الانفعاليّ لدى الطلبة المستقوين، الذي يترك لهم أثرًا إيجابيًّا في حياتهم المستقبليّة، سواء داخل المدرسة أوخارجها، ويظهر ذلك على أداء الطّلاب ونجاحهم في العلاقات الاجتماعيّة والتّكيف وتنمية الجوانب الإيجابيّة.

**مصطلحات الدّراسة**

1. **الطلبة المستقوون:** هم الطلبة الذين يمارسون بشكل مستمر الإيذاء بأشكاله ضدّ طالب آخر أقل منه قوة ولا يستطيع الدفاع عن نفسه (أبو غزال، 2009). ويُعرّف إجرائيًّا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الاستقواء المستخدم في الدّراسة.
2. **الذكاء الانفعالي:** هو القدرة على التعرف على مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وتحفيز أنفسنا، وإدارة العواطف بشكل جيّد في أنفسنا وفي علاقاتنا (Goleman, 1998). ويُعرّف إجرائيًّا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الذكاء الانفعاليّ المستخدم في الدّراسة.
3. **العدائيّة:** مشاعر وأفكار عدوانيّة غير معلنة تطول نسبيًّا لتُعبر عن الغضب وتهيئ الفرد للاستجابة بعدوانيّة بقصد أو بهدف إيذاء الآخرين (أبو رمان، 2013). ويُعرّف إجرائيًّا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس العدائيّة المستخدم في الدّراسة.

**الطريقة والإجراءات**

**منهج الدراسة:** استُخدمت هذه الدّراسة المنهج شبه التجريبي في هذه الدّراسة؛ لأنه المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدّراسة الحالية، كما يأتي:

**EG**: O1XO2 O3
**CG:** O1-O2

**مجتمع الدّراسة وعيّنتها**

تكوّن مجتمع الدّراسة من (30) طالبةً من طالبات الصف الثامن والتاسع والعاشر في مدرسة الخنساء الثانويّة للبنات التابعة لمديرية لواء سحاب، الكائنة في محافظة العاصمة عمّان، تمّ اختيارهن بالطريقة المتيسّرة، ممّنْ حصلن على درجات مرتفعة وأخرى منخفضة، على مقياسيْ العدائيّة والذكاء الانفعاليّ على التوالي، ولديهن الرغبة في المشاركة، وذلك بعد أنْ قام الباحثان بتطبيق المقياسين على (109) طالبةً ممّنْ حصلنَ على أعلى الدرجات على مقياس الاستقواء، الذي قام الباحثان بتطبيقه على (350) طالبةً، تمّ تقسيم العيّنة عشوائيًّا إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية، ضمّت(15) طالبةً تلقت البرنامج الإرشادي المستند إلى نظرية جولمان، المجموعة الضابطة وضمت (15) طالبةً، ولم تتلقَ أيَّ إرشاد، وذلك بعد أنْ تمّ أخذ الموافقة من قِبَل أولياء أمور الطالبات للمشاركة في البرنامج الإرشاديّ.

**أدوات الدّراسة**

لتحقيق أهداف هذه الدّراسة، استخدم الباحثان مجموعة من الأدوات المتمثلة بمقياس الاستقواء ومقياس العدائيّة ومقياس الذكاء الانفعاليّ والبرنامج الإرشاديّ المستند إلى نظرية جولمان، وفيما يأتي عرضٌ تفصيليٌّ لهذه الأدوات:

**أولًا: مقياس الاستقواء**

قام الباحثان بتطوير مقياس الاستقواء بالاعتماد على مقياس الاستقواء المُعدّ من قبل جرادات (2008)؛ حيث بلغت عدد فقرات المقياس (10) فقرات، تقيس مستوى الاستقواء على الأقران، تتضمن هذه الفقرات المناداة بألقاب سيئة، والتشجيع على الشجار، والإقصاء الاجتماعي، والضرب؛ حيث قام جرادات (2008) بالتحقق من صدق المقياس من خلال التحقق من صدق المحتوى وصدق البناء للمقياس، كما قام بالتحقق من ثبات المقياس عن طريق تقدير مُعامل ثبات الاتّساق الداخليّ للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على درجات أفراد العيّنة، وتبيّن أنّ مُعامل الثبات المحسوب للمقياس (.79).

**ولأغراض الدّراسة الحاليّة قام الباحثان باستخراج دلالات الصدق والثبات مرة أخرى للمقياس:**

**صدق المقياس:**

- **صدق المحتوى:** تمّ عرض مقياس الاستقواء على عشرة محكّمين من أساتذة الجامعات الأردنيّة الحكوميّة والخاصة المتخصّصين في الإرشاد النّفسي، وعلم النّفس التربويّ، والقياس والتقويم؛ إذْ طُلب منهم إبداء آرائهم في مقياس الدّراسة، ومدى وضوح الصياغة اللغويّة لفقرات المقياس وسلامتها، وإبداء أيّة آراء يرونها مناسبة. وفي ضوْء ملاحظات المحكّمين تمّ تعديل بعض الصياغات اللغويّة للفقرات، واعتمد معيار (80%) لاتفاق المحكّمين لتعديل فقرات المقياس.
- **صدق البناء:** للتحقق من صدق بناء مقياس الاستقواء، قام الباحثان بتطبيق مقياس الاستقواء على عيّنة استطلاعيّة مكوّنة من (30) طالبةً من طالبات صفوف الثامن والتاسع والعاشر، من خارج عيّنة الدّراسة، وحساب مُعاملات ارتباط فقرات المقياس بالدرجة الكليّة للمقياس. وتراوحت قيَم معاملات ارتباط فقرات مقياس الاستقواء مع الدرجة الكليّة للمقياس، تراوحت بين (.55– .95)، وجميعها دالّ إحصائيًا.

**ثبات المقياس:**

للتحقق من ثبات مقياس الاستقواء، قام الباحثان بتطبيق مقياس الاستقواء على عيّنة استطلاعيّة مكوّنة من (30) طالبةً من طالبات صفوف الثامن والتاسع والعاشر، من خارج عيّنة الدّراسة، وإعادة تطبيق القياس على العيّنة نفسها بفاصل زمني مقداره أسبوعان، وحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) بين مرتي التطبيق، وقد بلغ مُعامل الارتباط (.84). وكذلك قام الباحثان بالتّحقق من ثبات مقياس الاستقواء بالتحقق من الاتّساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت (.90) للمقياس ككل.

**تصحيح المقياس:**

يتكون المقياس من (10) فقرات، تتمّ الاستجابة عليها وفق تدريج من (0–7)؛ بحيث يتمّ تحديد عدد المرات التي مارسوا فيها على نحو متعمد كلّ سلوك من السلوكيّات خلال الثلاثين يومًا الماضيَة. وتتراوح الدرجات التي تحصل عليها الطالبة من (0–70)؛ بحيث إنّه كلما ارتفعت الدرجة التي تحصل عليها الطالبة كان ذلك مؤشرًا على ارتفاع مستوى الاستقواء لديها، وكلما انخفضت الدرجة دلّ ذلك على انخفاض مستوى الاستقواء، ولغايات الدّراسة تمّ الاعتماد على الدرجة الكليّة للمقياس.

**ثانيًا: مقياس الذكاء الانفعاليّ**

قام الباحثان بتطوير مقياس الذكاء الانفعاليّ، بالاعتماد على مقياس شاتيه ومالوف وبولار (Schutte, Malouff, Bhullar, 1998) المطوّر والمعرّب من قبل غزو (2020). يتكوّن المقياس من (33) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، هي: إدراك الانفعالات، وخصّص لهذا البُعد (9) فقرات، وإدارة الانفعالات، وخصّص لهذا البُعد (9) فقرات، وإدارة انفعالات الآخرين، وخصّص لهذا البُعد (9) فقرات، واستخدام الانفعالات، وخصّص لهذا البُعد (6) فقرات؛ حيث قام غزو (2020) بالتّحقق من صدق المقياس من خلال التّحقق من صدق المحتوى وصدق البناء، كما قام بالتحقق من ثبات المقياس بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق، وتبيّن أنّ مُعامل ثبات المقياس بلغ (.91) وباستخدام معادلة كرونباخ ألفا بلغت (.74) ولأغراض الدّراسة الحالية قام الباحثان باستخراج دلالات الصدق والثبات مرة أخرى للمقياس.

**صدق المقياس:**

- **صدق المحكّمين:** قام الباحثان بعرض مقياس الذكاء الانفعاليّ على عشرة محكّمين من الجامعات الأردنيّة الحكوميّة والخاصة المتخصّصين في الإرشاد النفسيّ، وعلم النفس التربويّ، والقياس والتقويم؛ إذْ طُلب منهم إبداء آرائهم في مقياس الدّراسة، ومدى ملاءمة الفقرات لمجالاتها، ومدى وضوح الصياغة اللغويّة وسلامتها لفقرات المقياس، وإبداء أيّة آراء يرونها مناسبة.

وفي ضوء ملاحظات المحكّمين تمّ تعديل بعض الصياغات اللغوية للفقرات، وحذف الفقرتان (6 – 8)، واعتمد معيار (80%) لاتفاق المحكّمين لتعديل فقرات المقياس. ليصبح عدد فقرات المقياس (31) فقرة.

- **صدق البناء:** للتحقق من صدق البناء لمقياس الذكاء الانفعاليّ، قام الباحثان بتطبيق مقياس الذكاء الانفعاليّ على عيّنة استطلاعية مكوّنة من (30) طالبةً من طالبات الصفوف الثامن والتاسع والعاشر من خارج عيّنة الدّراسة، وحساب مُعاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكليّة للمقياس. وتراوحت قيَم مُعاملات ارتباط أبعاد مقياس الذكاء الانفعاليّ مع الدرجة الكليّة للمقياس تراوحت ما بين (.72– .88)، وأنّ قيَم ارتباط المقياس مع بعضها تراوحت ما بين (.31– .66)، وجميعها دال إحصائيًا، ومناسبة لأغراض الدّراسة الحاليّة. وكذلك تمّ حساب مُعاملات ارتباط فقرات مقياس الذكاء الانفعاليّ مع أبعادها، ومع الدرجة الكليّة للمقياس. وتراوحت قيَم مُعاملات ارتباط فقرات بُعد إدراك الانفعالات مع مجالها تراوحت ما بين (.32–.73)، وتراوحت ما بين (.30– .61) مع الدرجة الكليّة للمقياس. وأنّ قيَم مُعاملات ارتباط فقرات بُعد إدارة الانفعالات مع مجالها تراوحت ما بين (.30–.73)، وتراوحت ما بين (.20–.74) مع الدرجة الكليّة للمقياس، وأنّ قيَم مُعاملات ارتباط فقرات بُعد إدارة انفعالات الآخرين مع مجالها تراوحت بين (.28– .75)، وتراوحت ما بين (.20– .58) مع الدرجة الكليّة للمقياس، وأنّ قيَم مُعاملات ارتباط فقرات بعد استخدام الانفعالات مع مجالها تراوحت ما بين (.41– .62)، وتراوحت ما بين (.24– .67) مع الدرجة الكليّة للمقياس، وجميعها دالّ إحصائيًا.

**ثبات المقياس:**

للتحقق من ثبات مقياس الذكاء الانفعاليّ، قام الباحثان بتطبيق مقياس الذكاء الانفعاليّ على عيّنة استطلاعيّة مكوّنة من (30) طالبةً من طالبات الصفوف الثامن والتاسع والعاشر من خارج عيّنة الدّراسة، وإعادة تطبيق القياس على العيّنة نفسها، بفاصل زمنيّ مقداره أسبوعان، وحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) بين مرتي التطبيق. وكذلك قام الباحثان بالتحقق من ثبات مقياس الذكاء الانفعاليّ بالتحقق من الاتّساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا. وبلغت قيمة ثبات مقياس الذكاء الانفعاليّ بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق بلغت (.77)، وبلغت قيمة كرونباخ ألفا للمقياس ككل (.74). وتراوحت قيَم مُعامل الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق لأبعاد المقياس ما بين (.75–.79)، وتراوحت قيَم مُعامل الاتّساق الداخليّ باستخدام مُعادلة كرونباخ ألفا لأبعاد المقياس ما بين (.70–.76).

**تصحيح المقياس:**

يتكوّن المقياس من (31) فقرةً ، تتمّ الاستجابة عنها وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي: دائمًا (5)، غالبًا (4)، أحيانًا (3)، نادرًا (2)، مطلقًا (1) للفقرات الموجبة، في حين يتمّ عكس الأوزان للفقرات السالبة، وتتراوح الدرجة الكليّة على المقياس بين (31–155)، وتشير الدرجات المرتفعة إلى مستوى مرتفع من الذكاء الانفعاليّ، والدرجات المنخفضة إلى مستوى منخفض من الذكاء الانفعاليّ.

**ثالثًا: مقياس العدائيّة:**

قام الباحثان بتطوير مقياس العدائيّة بالاعتماد على مقياس بوس ودوركي (Buss &Durkee, 1957) بعد أنْ قام الباحثان بترجمته من اللغة الإنجليزيّة إلى اللغة العربيّة ومن ثمّ أُعيدت الترجمة من اللغة العربيّة إلى الإنجليزيّة مرة أخرى؛ للتأكد من سلامة الترجمة. يتكون المقياس من (75) فقرة، والموزعة على الأبعاد الآتية: بعد الاعتداءات وتمثله الفقرات (1– 10)، بُعد العدوان غير المباشر، وتمثله الفقرات(11– 19)، بُعد الهيجان وتمثله الفقرات (20– 30)، بُعد السلبيّة تمثله الفقرات (31– 35)، بُعد الاستياء وتمثله الفقرات (36– 43)، بُعد الشكّ وتمثله الفقرات (44– 53)، بُعد العدائيّة اللفظيّة وتمثله الفقرات (54– 66)، بُعد الشعور بالذنب وتمثله الفقرات (67– 75).

**لأغراض الدّراسة الحاليّة قام الباحثان باستخراج دلالات الصدق والثبات للمقياس:**

**صدق المقياس:**

- **صدق المحتوى:** تمّ عرض مقياس العدائيّة على عشرة محكّمين من الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة المتخصّصين في الإرشاد النفسيّ، وعلم النفس التربويّ، والقياس والتقويم؛ إذ طُلب منهم إبداء آرائهم في مقياس الدّراسة، ومدى ملاءمة الفقرات لمجالاتها، ومدى وضوح الصياغة اللغويّة وسلامتها لفقرات المقياس، وإبداء أيّة آراء يرونها مناسبة. وفي ضوء ملاحظات المحكّمين تمّ تعديل بعض الصياغات اللغويّة للفقرات، وحذف ثلاثة أبعاد من الصورة الأوليّة للمقياس، والأبعاد

هي: بُعد السلبيّة (5) فقرات، بُعد العدائيّة اللفظيّة (13) فقرة، وبُعد الشعور بالذّنب (9) فقرات، واعتمد معيار(80%) لاتفاق المحكّمين لتعديل فقرات المقياس. في حين أصبح المقياس بصورته النهائيّة مكوّن من (48) فقرة، موزّعة على خمسة أبعاد.

- **صدق البناء:** للتحقق من صدق البناء لمقياس العدائيّة، قام الباحثان بتطبيق مقياس العدائيّة على عيّنة استطلاعيّة مكوّنة من (30) طالبةً من طالبات الصفوف الثامن والتاسع والعاشر من خارج عيّنة الدّراسة، وحساب مُعاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكليّة للمقياس. وتراوحت قيَم معاملات ارتباط أبعاد مقياس العدائيّة مع الدرجة الكليّة للمقياس تراوحت ما بين (63. – 70.)، وأنّ قيم ارتباط أبعاد المقياس مع بعضها تراوحت ما بين (12.–61.)، وجميعها دالّ إحصائيًا، ومناسبة لأغراض الدّراسة الحاليّة. وكذلك تمَّ حساب مُعاملات ارتباط فقرات مقياس العدائيّة مع أبعادها ومع الدرجة الكليّة للمقياس. وتراوحت قيَم معاملات ارتباط فقرات بُعد الاعتداءات مع مجالها تراوحت ما بين (36. – 80.)، وتراوحت ما بين (30. – 59.) مع الدرجة الكليّة للمقياس. وأنّ قيَم معاملات ارتباط فقرات بُعد العدوان غير المباشر مع مجالها تراوحت ما بين (29. – 66.)، وتراوحت ما بين (21.–61.) مع الدرجة الكليّة للمقياس، وأنّ قيَم مُعاملات ارتباط فقرات بُعد الهيجان مع مجالها تراوحت ما بين (24.–75.)، وتراوحت ما بين (21. – 63.) مع الدرجة الكليّة للمقياس، وأنّ قيَم مُعاملات ارتباط فقرات بُعد الاستياء مع مجالها تراوحت بين (31.–64.)، وتراوحت ما بين (25. – 36.) مع الدرجة الكليّة للمقياس، وأنّ قيَم مُعاملات ارتباط فقرات بُعد الشكّ مع مجالها تراوحت ما بين (38. – 67.)، وتراوحت ما بين (22. – 60.) مع الدرجة الكليّة للمقياس، وجميعها دالّ إحصائيًا.

**ثبات المقياس:**

للتحقق من ثبات مقياس العدائيّة، قام الباحثان بتطبيق مقياس العدائيّة على عيّنة استطلاعيّة مكوّنة من (30) طالبًا من طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر خارج عيّنة الدّراسة، وإعادة تطبيق القياس على العيّنة نفسها بفاصل زمنيّ مقداره أسبوعان، وحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) بين مرتي التطبيق. وكذلك قام الباحثان بالتحقّق من ثبات مقياس العدائيّة بالتحقق من الاتساق الداخليّ باستخدام معادلة كرونباخ ألفا. وبلغت قيمة ثبات مقياس العدائيّة بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق بلغت(0.71)، وبلغت قيمة كرونباخ ألفا للمقياس ككل (68.). وتراوحت قيَم مُعامل الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق لأبعاد المقياس بين (72.–75.)، وتراوحت قيَم مُعامل الاتّساق الداخليّ باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لأبعاد المقياس ما بين (62.–69.).

**تصحيح المقياس:**

يتكوّن المقياس من (48) فقرةً، تتم الاستجابة عنها (صح/خطأ) بحيث تُعطى (1) للإجابة الصح، و(0) للإجابة الخطأ، وذلك للفقرات الموجبة، في حين يتمّ عكس الأوزان للفقرات السلبيّة. وعلى ذلك تتراوح درجات المقياس ما بين (0– 48)، بحيث كلما ارتفعت الدرجة التي تحصل عليها الطالبة كان ذلك مؤشرًا على ارتفاع العدائيّة لديها، وكلما انخفضت الدرجة كان ذلك مؤشرًا لعدم وجود العدائيّة.

**البرنامج الإرشاديّ**

قام الباحثان ببناء برنامج إرشاد جمعيّ يستند إلى نظرية جولمان، يهدف إلى تنمية الذكاء الانفعاليّ وخفض العدائيّة لدى الطالبات المستقويات، بعد الرجوع إلى الدراسات السابقة ذات العلاقة (المنشاوي، 2018؛ اللصاصمة، 2016؛ جمال، 2015؛ أبو رمان، 2013؛ جودة، 2013؛ كمور، 2007)، واستشارة بعض المتخصّصين في مجال الإرشاد النفسي تمَّ وضع البرنامج الجمعيّ، مع مراعاة أنْ تتسم الأنشطة والواجبات المنزليّة بالبساطة والسهولة ومناسبتها للفئة العمريّة المستهدفة.

**صدق البرنامج:**

قام الباحثان بالتحقق من صدق البرنامج من خلال عرضه على عشرة محكّمين من الجامعات الأردنيّة الحكوميّة والخاصة من حملة الدكتوراه والبالغ عددهم (10) محكمين، وطلبت منهم إبداء آرائهم في البرنامج من حيث: وضوح الجلسات الإرشاديّة للبرنامج، سلامتها اللغوية وملاءمتها في تحقيق أهداف البرنامج، وبناءً على ملاحظات المحكّمين تمَّ إجراء التعديلات في بعض الجلسات، وتمَّ إجراء التعديلات اللغويّة.

وبلغت عدد جلسات البرنامج الإرشاديّ الجمعيّ (12) جلسةً بواقع جلستيْن كل أسبوع، وجلسة للمتابعة بعد ثلاثة أسابيع من انتهاء البرنامج، وتراوحت مدة كل جلسة (60) دقيقةً، تمّ تطبيق البرنامج خلال الفترة الواقعة من (2020/9/10 الى 2020/10/21) وجلسة متابعة بتاريخ (2020/11/5)، وقد عُقدت الجلسات الإرشاديّة في مدرسة الخنساء الثانويّة للبنات في مسرح المدرسة بحضور أفراد المجموعة التجريبيّة، وبسبب جائحة كورونا التي تمرُّ بها البلاد، وقرارات الحجر، وإغلاق المدارس، وتحويل الدّراسة فيها عن بُعد، تمّ إكمال البرنامج عن بُعد، كما تمّ عرض فنيات البرنامج والتدرب عليها مع تحديد عنوان وهدف لكل جلسة وواجب بيتيّ وملخص للجلسة مدته خمس دقائق في نهاية كل جلسة.

**وفيما يأتي وصف للبرنامج الإرشاديّ ومحتوياته:**

- **الجلسة الأولى (التعارف وبناء العلاقة الإرشاديّة):** هدفت هذه الجلسة إلى التّعارف بين أعضاء المجموعة والمرشدة، وتوضيح طبيعة البرنامج الإرشاديّ والهدف منه، ومناقشة توقعات الأعضاء، وتوضيح قواعد المجموعة الإرشاديّة، والاتفاق على مكان الجلسات ومواعدها، بالإضافة إلى توقيع عقد اتفاق مكتوب بين المرشدة والمسترشدات على المشاركة في البرنامج الإرشاديّ.
- **الجلسة الثانية (التعريف بالمشكلة):** هدفت هذه الجلسة إلى توضيح مفهوم الاستقواء والذكاء الانفعاليّ والعدائيّة، والتّعرف إلى العلاقة بين الذكاء الانفعاليّ والعدائيّة، وذلك من خلال تطبيق عدة أنشطةٍ منها: إدارة النّقاش حول المفاهيم، ونشاط الهرم، ونشاط فهْم المشاعر، ونشاط ما أشعر.
- **الجلسة الثالثة (الوعي الانفعالي (1)):** هدفت هذه الجلسة إلى التّعريف بمفهوم الوعي الانفعاليّ، وأنْ تتمكن المسترشدات من وصف مشاعرهنّ المُصاحبة للانفعال، وذلك من خلال تطبيق عدة أنشطة، منها: نشاط تمثيل المشاعر، ونشاط ماذا أفعل عندما أكون غاضبة، ونشاط هذا أنا.
- **الجلسة الرابعة (الوعي الانفعالي (2)):** هدفت هذه الجلسة إلى تمكين المسترشدات من تمييز انفعالاتهنّ، وأنْ يتعرفنّ على الاستجابة الملائمة لانفعالاتهنّ، وذلك من خلال تطبيق عدة أنشطة، منها: نشاط صِفْ نفسك، ونشاط تمييز الانفعالات، ونشاط كيف أتصرف.
- **الجلسة الخامسة (التعاطف (1)):** هدفت هذه الجلسة إلى توضيح مفهوم التّعاطف للمسترشدات وذلك من خلال تطبيق نشاط أكملي القصة، ونشاط بماذا تعبر؟ كما وهدفت الجلسة إلى أنْ تتعرف المسترشدات على مشاعر الآخرين من خلال تطبيق نشاط ماذا لو كنتِ؟ ونشاط صِفْ شعورك.
- **الجلسة السادسة (التعاطف (2)):** هدفت هذه الجلسة إلى تنميّة الوعي بمشاعر الآخرين، وذلك من خلال تطبيق نشاط عكس المشاعر، ونشاط الرسم والتعبير عن شعورها من خلاله، كما هدفت الجلسة إلى تمكين الطالبات من التعاطف والإحساس بمشاعر الآخرين، من خلال تطبيق نشاط لو كنتِ مكاني.
- **الجلسة السابعة (تنظيم الانفعالات (1)):** هدفت هذه الجلسة إلى تعريف المسترشدات بمفهوم ضبط الذات وإدارتها، لتتمكن من تنظيم انفعالاتها، وذلك من خلال تطبيق نشاط أعبر بدون كلام، كما تهدف الجلسة إلى تدريب المسترشدات على وضع استراتيجيات سلوكيّة تساعد على ترقيّة الجانب البدنيّ والعقليّ لديهنّ، برز ذلك من خلال تطبيق نشاط سلوكياتي، ونشاط قِفْ وفكر.
- **الجلسة الثامنة (تنظيم الانفعالات (2)):** هدفت هذه الجلسة إلى تمكين المسترشدات من توجيه انفعالاتهنّ نحو الإنجاز والتّفوق، وأنْ يتعرف المسترشدات كيف يتفاعل الآخرين بانفعالاتهم المختلفة، وذلك من خلال تطبيق عدة أنشطة، منها: ماذا سأفعل؟ ونشاط البدائل.
- **الجلسة التاسعة (إدارة الانفعالات (1)):** هدفت هذه الجلسة إلى تعريف المسترشدات بمفهوم إدارة الانفعالات، وتوضح ذلك من خلال تطبيق نشاط ما رأيك؟ كما تهدف الجلسة إلى أنْ تتعرف المسترشدات أنّ هناك أكثر من بديل لإدارة الانفعالات، وذلك من خلال تطبيق نشاط يمكنني أنْ أقدم أكثر من حل.
- **الجلسة العاشرة (إدارة الانفعالات (2)):** هدفت هذه الجلسة إلى تمكين المسترشدات من عرض مشاعرهنّ، والتعبير عنها بطريقة مقبولة اجتماعيًّا، وامتلاك المسترشدات القدرة على التحكّم في مشاعرهنّ، وذلك من خلال تطبيق عدة أنشطة، منها: نشاط افتح قلبك، ونشاط مشاعري، ونشاط يسرد ويستمع ويراقب.

- **الجلسة الحادية عشر (التواصل الاجتماعي):** هدفت هذه الجلسة إلى تعريف المسترشدات على مفهوم التّواصل الاجتماعي، وذلك من خلال تطبيق نشاط التّواصل، وهدفت الجلسة إلى تدريبهنّ على مهارات بناء العلاقات، وذلك من خلال تطبيق نشاط كيف أتواصل؟ كما وهدفت الجلسة إلى تمكين المسترشدات من إدراك مشاعر الآخرين وذلك من خلال تطبيق نشاط الترحيل العاطفي.
- **الجلسة الثانية عشر(قل وداعاً وإنهاء الجلسات):** هدفت هذه الجلسة إلى مساعدة المسترشدات للتعامل مع المشاعر المتعلقة بانتهاء المجموعة، ومراجعة ما تمّ الاتفاق عليه في الجلسات جميعها، وتطبيق المقاييس البُعديّة على المجموعة التجريبيّة والضابطة لمعرفة مدى الاستفادة من البرنامج، والاتفاق مع المجموعة التجريبيّة على تحديد موعد لجلسة المتابعة.

**إجراءات الدّراسة**

**اتّبعت الإجراءات الآتية لتنفيذ الدّراسة:**

1. مُخاطبة الجهات الرسميّة في الجامعة الهاشميّة للحصول على الموافقات الرسميّة اللازمة، وبشكل أساسيّ للحصول على الموافقة من مدرسة الخنساء الثانويّة للبنات في لواء سحاب.
2. مراجعة الأدب السابق والدّراسات السابقة وتوظيفها لغايات الدّراسة.
3. بناء أدوات الدّراسة، والتحقق من صدقها وثباتها.
4. تحكيم أدوات الدّراسة (المقاييس والبرنامج الإرشاديّ) من خلال عرضها على مجموعة من المتخصّصين، للتحقق من صدق المحتوى للمقاييس، والبرنامج الإرشاديّ
5. تطبيق مقياس الاستقواء على (350) طالبةً من طالبات مدرسة الخنساء الثانويّة للبنات، وبطريقة قصديّة اختيار أعلى (109) طالبةً ممّنْ حصلنَ على درجات مرتفعة على مقياس الاستقواء.
6. تطبيق مقياسيْ الدّراسة (الذكاء الانفعاليّ والعدائيّة) على (109) اللواتي حصلنَ على درجات مرتفعة على مقياس الاستقواء.
7. اختيار عيّنة الدّراسة والتي تتكون من (30) طالبةً، وممّنْ لديهنّ مستوى مرتفع من العدائيّة ومستوى منخفض في الذكاء الانفعاليّ، وتوزيعهن عشوائياً على المجموعتين: التجريبيّة والضابطة.
8. تطبيق جلسات البرنامج الإرشاديّ الجمعيّ التي تتكون من (12) جلسةً إرشاديةً لمد ة(6) أسابيع للمجموعة التجريبيّة، وبمعدل جلستين أسبوعيًا، وتتراوح مدة الجلسة(60) دقيقةً، في الفترة الزمنيّة من (2020/9/10) إلى( 2020/10/21 )، وجلسة متابعة بتاريخ (2020/11/5)، حيث تعقد الجلسات الإرشادية في مدرسة الخنساء الثانوية للبنات في مسرح المدرسة، وعن طريق التعلم عن بعد.
9. تطبيق مقياسيْ الدّراسة (الذكاء الانفعاليّ والعدائيّة) مباشرة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشاديّ الجمعيّ على أفراد العيّنة بأكملها (30) طالبةً للحصول على درجات القياس البُعدي (Post- Test) وإعادة تطبيق المقياسين للمرة الرابعة بعد مرور ثلاثة أسابيع على تطبيق المقياس البُعدي للحصول على درجات القياس التتبعيّ (Follow-Up) على المجموعة التجريبيّة (ن = 15) طالبةً.
10. إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة ومعالجتها بواسطة رزمة البرامج الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS) وإعداد الرسالة بصورتها النهائيّة وفق تعليمات عمادة الدراسات العليا في الجامعة الهاشميّة.

**المعالجة الإحصائيّة:**

تمّ حساب المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة. واستخدم اختبار ليفين لتجانس التباين ( Leven's test for equality of variances) للتحقق من تجانس درجات ميل الانحدار لدى المجموعة الضابطة والتجريبيّة على مقياس الذكاء الانفعاليّ ومقياس العدائيّة في القياس القبلي، وقد بلغت قيمة ف للتجانس لمقياس الذكاء الانفعاليّ (2.046)، وبلغت قيمة ف للتجانس لمقياس العدائيّة(1.191)، وهي قيم غير دالّة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α= .05)، وهو مؤشر لاستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA).

**نتائج الدّراسة**

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى، التي تنصُّ على أنّه:"يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α= .05) في متوسطات درجات الذكاء الانفعاليّ بين أفراد المجموعة التجريبيّة والضابطة في القياس البعديّ".

للتحقق من صحة هذه الفرضيّة، حسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد المجموعتيْن التجريبيّة والضابطة على مقياس الذكاء الانفعاليّ ككل، وعلى أبعاده الفرعيّة الأربعة: (إدارك الانفعالات، وإدارة الانفعالات، وإدارة انفعالات الآخرين، واستخدام الانفعالات) في القياس القبليّ والقياس البعديّ، كما هو مبين في الجدول(1).

**الجدول (1) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى الذكاء الانفعاليّ في القياس القبلي والبعدي**

| المتغيرات | المجموعة | العدد | القياس القبلي | | القياس البعدي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| إدارك الانفعالات | التجريبيّة | 15 | 2.45 | .35 | 3.79 | .41 |
| | الضابطة | 15 | 2.33 | .46 | 3.22 | .78 |
| إدارة الانفعالات | التجريبيّة | 15 | 2.77 | .34 | 3.72 | .52 |
| | الضابطة | 15 | 2.74 | .64 | 3.29 | .68 |
| إدارة انفعالات الآخرين | التجريبيّة | 15 | 3.01 | .49 | 3.76 | .48 |
| | الضابطة | 15 | 3.12 | .54 | 3.25 | .64 |
| استخدام الانفعالات | التجريبيّة | 15 | 3.24 | .47 | 3.87 | .46 |
| | الضابطة | 15 | 3.20 | .59 | 3.44 | .69 |
| الذكاء الانفعاليّ ككل | التجريبيّة | 15 | 3.02 | .33 | 3.78 | .40 |
| | الضابطة | 15 | 3.00 | .50 | 3.29 | .48 |

يتبيّن من الجدول (1) وجود فروق ظاهريّة في مستوى الذكاء الانفعاليّ ككل، وفي الأبعاد الأربعة الفرعيّة المكوّنة له في القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبيّة مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة. كما تمَّ حساب المتوسطات الحسابية المعدّلة والأخطاء المعياريّة للدرجات على مقياس الذكاء الانفعاليّ وأبعاده الفرعيّة الأربعة: (إدارك الانفعالات، وإدارة الانفعالات، وإدارة انفعالات الآخرين، واستخدام الانفعالات)، في الاختبار البعدي لكلٍّ من المجموعتين التجريبيّة والضابطة، كما هو مبيّن في الجدول (2).

**الجدول (2) المتوسطات الحسابيّة المعدلة والأخطاء المعياريّة للأداء على مقياس الذكاء الانفعاليّ في الاختبار البعدي لدى أفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة**

| المتغيرات | المجموعة | المتوسط المعدل | الخطأ المعياري |
|---|---|---|---|
| إدارك الانفعالات | التجريبيّة | 3.75 | .15 |
| | الضابطة | 3.26 | .15 |
| إدارة الانفعالات | التجريبيّة | 3.72 | .16 |
| | الضابطة | 3.29 | .16 |
| إدارة انفعالات الآخرين | التجريبيّة | 3.74 | .14 |
| | الضابطة | 3.27 | .14 |
| استخدام الانفعالات | التجريبيّة | 3.88 | .15 |
| | الضابطة | 3.44 | .15 |
| الذكاء الانفعاليّ ككل | التجريبيّة | 3.78 | .11 |
| | الضابطة | 3.29 | .11 |

ولمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات الحسابيّة في القياس البعدي، تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي المشترك ( One Way ANCOVA)، كما هو مبيّن في الجدول (3).

**الجدول (3) نتائج تحليل التباين الأحادي المشترك (One Way ANCOVA) لمستوى الذكاء الانفعاليّ في القياس البعدي وفقًا لمتغيّر المجموعة**

| مصدر التباين | المتغيّرات | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة | مربع إيتا |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| القياس القبلي | إدراك الانفعالات | 1.254 | 1 | 1.254 | 3.456 | .7 | .11 |
| | إدارة الانفعالات | .25 | 1 | .25 | .64 | .80 | .0 |
| | إدارةانفعالات الآخرين | .774 | 1 | .774 | 2.509 | .12 | .8 |
| | استخدام الانفعالات | .74 | 1 | .74 | .204 | .65 | .0 |
| | الكلي | .57 | 1 | .57 | .277 | .60 | .1 |
| المجموعة | إدراك الانفعالات | 1.810 | 1 | 1.810 | 4.989 | .3 | .15 |
| | إدارة الانفعالات | 1.372 | 1 | 1.372 | 3.568 | .7 | .11 |
| | إدارة انفعالات الآخرين | 1.625 | 1 | 1.625 | 5.268 | .3 | .16 |
| | استخدام الانفعالات | 1.433 | 1 | 1.433 | 3.963 | .5 | .12 |
| | الكلي | 1.765 | 1 | 1.765 | 8.499 | .0 | .23 |
| الخطأ | إدراك الانفعالات | 9.794 | 27 | .363 | | | |
| | إدارة الانفعالات | 1.348 | 27 | .385 | | | |
| | إدارة انفعالات الآخرين | 8.326 | 27 | .308 | | | |
| | استخدام الانفعالات | 9.767 | 27 | .362 | | | |
| | الكلي | 5.578 | 27 | .207 | | | |
| الكلي المصحح | إدراك الانفعالات | 13.416 | 29 | | | | |
| | إدارة الانفعالات | 11.793 | 29 | | | | |
| | إدارة انفعالات الآخرين | 11.02 | 29 | | | | |
| | استخدام الانفعالات | 11.249 | 29 | | | | |
| | الكلي | 7.376 | 29 | | | | |

يتبيّن من الجدول (3) وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α= .5) بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبيّة وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الذكاء الانفعاليّ ككل، تعزى إلى متغير المجموعة؛ حيث كانت قيمة ف (8.499)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α= .5)، مما أدى إلى قبول الفرضيّة البحثيّة؛ حيث تبين أنّ المتوسط الحسابي المعدّل للدرجات على الاختبار البعدي للذكاء الانفعاليّ لدى أفراد المجموعة التجريبيّة (م= 3.78) كان أعلى من المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة الضابطة(م= 3.29). وكذلك يتبيّن من الجدول (3) وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α= .5) بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبيّة وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على بُعد إدراك الانفعالات، تُعزى إلى متغيّر المجموعة؛ حيث كانت قيمة ف (4.989)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α= .5)؛ حيث تبيّن أنّ المتوسط الحسابي المعدّل للدرجات على الاختبار البعدي لبُعد إدراك الانفعالات لدى أفراد المجموعة التجريبيّة(م= 3.75) كان أعلى من المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة الضابطة(م= 3.26). وكذلك يتبيّن من الجدول(3) وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α= .5) بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبيّة وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على بُعد إدارة انفعالات الآخرين، تُعزى إلى متغيّر المجموعة، حيث كانت قيمة ف (5.286)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α=0.5)؛ حيث تبيّن أنّ المتوسط الحسابي المعدل للدرجات على الاختبار البعدي لبُعد إدارة انفعالات الآخرين لدى أفراد المجموعة التجريبيّة (م= 3.74) كان أعلى من المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة الضابطة (م= 3.24). وكذلك يتبيّن من الجدول(3) وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α=0.5) بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبيّة وأفراد المجموعة

الضابطة في القياس البعدي على بُعد استخدام الانفعالات، تُعزى إلى متغيّر المجموعة؛ حيث كانت قيمة ف (3.963)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α=0.5). حيث تبيّن أنّ المتوسط الحسابي المعدل للدرجات على الاختبار البعدي لبُعد استخدام الانفعالات لدى أفراد المجموعة التجريبيّة(م= 3.88) كان أعلى من المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة الضابطة(م= 3.44). وكذلك يتبيّن من الجدول (3) عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبيّة وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على بُعد إدارة الانفعالات، تُعزى إلى متغيّر المجموعة؛ حيث كانت قيمة ف غير دالة إحصائيًّا.

ولتحديد نسبة مساهمة برنامج الإرشاد الجمعيّ القائم على نظريّة جولمان في الأداء على مقياس الذكاء الانفعاليّ ككل، وعلى أبعاده الفرعيّة الثلاثة (إدراك الانفعالات، وإدارة انفعالات الآخرين، واستخدام الانفعالات)، تمّ حساب قيمة مربع إيتا لقياس حجم الأثر(Effect size)، وقد بلغت قيمة مربع إيتا للذكاء الانفعاليّ ككل (23%)، و(15%) لبُعد إدراك الانفعالات، و(16%) لبعد إدارة انفعالات الآخرين، و(12%) لبُعد استخدام الانفعالات، وهذا يدل على وجود أثر دالّ إحصائيًّا لبرنامج الإرشاد الجمعيّ القائم على نظريّة جولمان في تنميّة الذكاء الانفعاليّ.

**النتائج المتعلقة بالفرضيّة الثانيّة، التي تنصّ على أنّه:"يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α=0.5) في متوسطات درجات العدائيّة بين أفراد المجموعة التجريبيّة والضابطة في القياس البعدي".**

للتّحقق من صحة هذه الفرضية، حسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة على مقياس العدائيّة ككل، وعلى أبعاده الفرعية الخمسة: (الاعتداءات، والعدوان غير المباشر، والهيجان، والاستياء، والشك) في القياس القبلي والقياس البعدي، كما هو مبيّن في الجدول (4).

**الجدول (4) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ومستوى العدائيّة في القياس القبلي والقياس البعدي**

| المتغيرات | المجموعة | العدد | القياس القبلي | | القياس البعدي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| الاعتداءات | التجريبيّة | 15 | .73 | .15 | .42 | .21 |
| | الضابطة | 15 | .68 | .15 | .58 | .17 |
| العدوان غير المباشر | التجريبيّة | 15 | .63 | .16 | .28 | .12 |
| | الضابطة | 15 | .65 | .19 | .57 | .30 |
| الهيجان | التجريبيّة | 15 | .56 | .14 | .30 | .10 |
| | الضابطة | 15 | .58 | .17 | .57 | .22 |
| الاستياء | التجريبيّة | 15 | .68 | .16 | .43 | .25 |
| | الضابطة | 15 | .62 | .28 | .60 | .22 |
| الشّك | التجريبيّة | 15 | .75 | .11 | .28 | .18 |
| | الضابطة | 15 | .73 | .17 | .59 | .23 |
| العدائيّة ككل | التجريبيّة | 15 | .67 | .8 | .34 | .8 |
| | الضابطة | 15 | .65 | .13 | .58 | .19 |

يتبيّن من الجدول (4) وجود فروق ظاهريّة في مستوى العدائيّة ككل، وفي الأبعاد الخمسة الفرعيّة المكوّنة له: (الاعتداءات، والعدوان غير المباشر، والهيجان، والاستياء، والشّك) في القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبيّة مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة. كما تمّ حساب المتوسطات الحسابيّة المعدّلة والأخطاء المعياريّة للدرجات على مقياس العدائيّة وأبعاده الفرعيّة الخمسة(الاعتداءات، والعدوان غير المباشر، والهيجان، والاستياء، والشك)، في الاختبار البعدي لكل من المجموعتين التجريبيّة والضابطة، كما هو مبيّن في الجدول(5).

**الجدول (5) المتوسطات الحسابيّة المعدّلة والأخطاء المعياريّة للأداء على مقياس العدائيّة في الاختبار البعدي لدى أفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة**

| المتغيرات | المجموعة | المتوسط المعدل | الخطأ المعياري |
|---|---|---|---|
| الاعتداءات | التجريبيّة | .41 | .5 |
| | الضابطة | .58 | .5 |
| العدوان غير المباشر | التجريبيّة | .29 | .6 |
| | الضابطة | .56 | .6 |
| الهيجان | التجريبيّة | .30 | .4 |
| | الضابطة | .57 | .4 |
| الاستياء | التجريبيّة | .42 | .6 |
| | الضابطة | .61 | .6 |
| الشّك | التجريبيّة | .28 | .4 |
| | الضابطة | .60 | .4 |
| العدائيّة ككل | التجريبيّة | .34 | .3 |
| | الضابطة | .59 | .3 |

ولمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات الحسابيّة في القياس البعدي، تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي المشترك ( One Way ANCOVA)، كما هو مبيّن في الجدول (6).

**الجدول (6) نتائج تحليل التباين الأحادي المشترك (One Way ANCOVA) لمستوى العدائيّة في القياس البعدي وفقًا لمتغيّر المجموعة**

| مصدر التباين | المتغيّرات | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة | مربع إيتا |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| القياس القبلي | الاعتداءات | .35 | 1 | .35 | .915 | .34 | .3 |
| | العدوان غير المباشر | .42 | 1 | .42 | .756 | .39 | .2 |
| | الهيجان | .24 | 1 | .24 | .757 | .39 | .2 |
| | الاستياء | .46 | 1 | .46 | .782 | .38 | .2 |
| | الشّك | .363 | 1 | .363 | 11.349 | .0 | .29 |
| | العدائيّة | .122 | 1 | .122 | 6.122 | .2 | .18 |
| المجموعة | الاعتداءات | .215 | 1 | .215 | 5.631 | .2 | .17 |
| | العدوان غير المباشر | .577 | 1 | .577 | 1.352 | .0 | .27 |
| | الهيجان | .539 | 1 | .539 | 16.862 | .0 | .38 |
| | الاستياء | .251 | 1 | .251 | 4.277 | .4 | .13 |
| | الشّك | .770 | 1 | .770 | 24.72 | .0 | .47 |
| | العدائيّة | .462 | 1 | .462 | 23.251 | .0 | .46 |
| الخطأ | الاعتداءات | 1.33 | 27 | .38 | | | |
| | العدوان غير المباشر | 1.506 | 27 | .56 | | | |
| | الهيجان | .826 | 27 | .32 | | | |
| | الاستياء | 1.584 | 27 | .59 | | | |
| | الشّك | .864 | 27 | .32 | | | |
| | العدائيّة | .536 | 27 | .20 | | | |

| مصدر التباين | المتغيّرات | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة | مربع إيتا |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الكلي المصحح | الاعتداءات | 1.260 | 29 | | | | |
| | العدوان غير المباشر | 2.140 | 29 | | | | |
| | الهيجان | 1.440 | 29 | | | | |
| | الاستياء | 1.858 | 29 | | | | |
| | الشّك | 1.929 | 29 | | | | |
| | العدائيّة | 1.85 | 29 | | | | |

يتبيّن من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α= .5) بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبيّة وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس العدائيّة ككل، تُعزى إلى متغيّر المجموعة؛ حيث كانت قيمة ف (23.251)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α= .5) مما أدى إلى قبول الفرضيّة البحثيّة؛ حيث تبيّن أنّ المتوسط الحسابي المعدّل للدرجات على الاختبار البعدي لمستوى العدائيّة ككل لدى أفراد المجموعة التجريبيّة (م= 0.34) كان أقل من المتوسط الحسابي المعدّل لدى أفراد المجموعة الضابطة (م= 59.). وكذلك يتبيّن من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α= .5) بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبيّة وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على بعد الاعتداءات، تُعزى إلى متغيّر المجموعة، حيث كانت قيمة ف (5.631)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α=0.5)؛ حيث تبيّن أنّ المتوسط الحسابي المعدّل للدرجات على الاختبار البعدي لمستوى الاعتداءات لدى أفراد المجموعة التجريبيّة (م=41.) كان أقل من المتوسط الحسابي المعدّل لدى أفراد المجموعة الضابطة (م=58.). وكذلك يتبيّن من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α= .5) بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبيّة وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على بُعد العدوان غير المباشر، تُعزى إلى متغيّر المجموعة، حيث كانت قيمة ف (10.352)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α= .5)؛ حيث تبيّن أنّ المتوسط الحسابي المعدّل للدرجات على الاختبار البعدي لمستوى العدوان غير المباشر لدى أفراد المجموعة التجريبيّة (م= 29.) كان أقل من المتوسط الحسابي المعدّل لدى أفراد المجموعة الضابطة (م=56.). وكذلك يتبيّن من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α= .5) بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبيّة وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على بعد الهيجان، تُعزى إلى متغيّر المجموعة، حيث كانت قيمة ف (16.862)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α=0.5). حيث تبيّن أنّ المتوسط الحسابي المعدّل للدرجات على الاختبار البعدي لمستوى الهيجان لدى أفراد المجموعة التجريبيّة (م=0.30) كان أقل من المتوسط الحسابي المعدّل لدى أفراد المجموعة الضابطة (م=57.). وكذلك يتبيّن من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α=0.5) بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبيّة وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على بعد الاستياء، تُعزى إلى متغيّر المجموعة؛ حيث كانت قيمة ف (4.277)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α=0.5)؛ حيث تبيّن أنّ المتوسط الحسابي المعدّل للدرجات على الاختبار البعدي لمستوى الاستياء لدى أفراد المجموعة التجريبيّة (م=0.42) كان أقل من المتوسط الحسابي المعدّل لدى أفراد المجموعة الضابطة (م= 61.). وكذلك يتبيّن من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α= .5) بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبيّة وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على بُعد الشّك، تُعزى إلى متغيّر المجموعة، حيث كانت قيمة ف (24.72)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α= .5)؛ حيث تبيّن أنّ المتوسط الحسابي المعدّل للدرجات على الاختبار البعدي لمستوى الشّك لدى أفراد المجموعة التجريبيّة (م= 28.) كان أقل من المتوسط الحسابي المعدل لدى أفراد المجموعة الضابطة(م= 60.).

ولتحديد نسبة مساهمة برنامج الإرشاد الجمعيّ القائم على نظريّة جولمان في خفض العدائيّة ككل وعلى أبعاده الفرعيّة الخمسة: (الاعتداءات، والعدوان غير المباشر، والهيجان، والاستياء، والشّك)، تمّ حساب قيمة مربع إيتا لقياس حجم الأثر(Effect size)، وقد بلغت قيمة مربع إيتا للعدائيّة ككل(46%)، و(17%) لبُعد الاعتداءات، و(28%) لبُعد العدوان غير المباشر، و(38%) لبُعد الهيجان، و(13%) لبُعد الاستياء، و(47%) لبُعد الشّك. وهذا يدل على وجود أثر دال إحصائيًّا لبرنامج الإرشاد الجمعيّ القائم على نظريّة جولمان في خفض مستوى العدائيّة.

**النتائج المتعلقة بالفرضيّة الثالثة**، التي تنصّ على أنّه: "يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α= .5) في متوسطات درجات الذكاء الانفعاليّ بين أفراد المجموعة التجريبيّة في القياس البعدي والمتابعة".

للتحقق من صحة هذه الفرضيّة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد المجموعة التجريبيّة على مقياس الذكاء الانفعاليّ ككل وعلى أبعاده الفرعيّة الأربعة: (إدراك الانفعالات، وإدارة الانفعالات، وإدارة انفعالات الآخرين، واستخدام الانفعالات) في القياس القبلي والقياس التتبعيّ، ونتائج الاختبار التائي (Paired sample t-test)، كما هو مبيّن في الجدول (7).

**الجدول (7) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ونتائج اختبار ت للفروق بين درجتي القياس البعدي والتتبعي لمقياس الذكاء الانفعاليّ وأبعاده الفرعيّة**

| المتغيّرات | القياس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| إدراك الانفعالات | البعدي | 3.79 | .41 | 2.631- | .2* |
| | التتبعي | 4.5 | .24 | | |
| إدارة الانفعالات | البعدي | 3.72 | .52 | 3.548- | .0* |
| | التتبعي | 4.20 | .25 | | |
| إدارة انفعالات الآخرين | البعدي | 3.76 | .48 | 2.431- | .2* |
| | التتبعي | 4.15 | .39 | | |
| استخدام الانفعالات | البعدي | 3.87 | .46 | 4.133- | .0* |
| | التتبعي | 4.34 | .30 | | |
| الذكاء الانفعاليّ ككل | البعدي | 3.78 | .40 | 4.277- | .0* |
| | التتبعي | 4.18 | .22 | | |

يتبيّن من الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبيّة الذين طُبق عليهم برنامج الإرشاد الجمعيّ بين القياسين: البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعاليّ ككل وعلى أبعاده الفرعيّة الأربعة: (إدراك الانفعالات، وإدارة الانفعالات، وإدارة انفعالات الآخرين، واستخدام الانفعالات)؛ حيث كانت قيمة ت للذكاء الانفعاليّ ككل (4.277-)، و(2.631- ) لبُعد إدراك الانفعالات، و(3.548-) لبعد إدارة الانفعالات، و(2.431-) لبُعد إدارة انفعالات الآخرين، و(4.133-) لبُعد استخدام الانفعالات. وكانت المتوسطات الحسابيّة في القياس التتبعيّ لمستوى الذكاء الانفعاليّ ككل، وعلى أبعاده الفرعيّة الأربعة أعلى منها في القياس البعدي. وهذا يشير إلى استمرار أفراد المجموعة التجريبيّة بالتّحسن بعد انتهاء البرنامج التجريبيّ.

**النتائج المتعلقة بالفرضيّة الرابعة، التي تنصُّ على أنّه: "يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α=0.5) في متوسطات درجات العدائيّة ما بين أفراد المجموعة التجريبيّة في القياس البعدي والمتابعة".**

وللتحقق من صحة هذه الفرضيّة، حسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد المجموعة التجريبيّة على مقياس العدائيّة ككلّ، وعلى أبعاده الفرعيّة الخمسة: (الاعتداءات، والعدوان غير المباشر، والهيجان، والاستياء، والشّك) في القياس القبلي والقياس التتبّعي، ونتائج الاختبار التائي (Paired sample t-test)، كما هو مبيّن في الجدول(8).

**الجدول (8) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ونتائج اختبار (ت) للفروق بين درجتيْ القياس البعدي والتتبعيّ لمقياس العدائيّة وأبعاده الفرعيّة**

| المتغيّرات | القياس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الاعتداءات | البعدي | .42 | .21 | 4.04 | .0* |
| | التتبعي | .18 | .13 | | |
| العدوان غير المباشر | البعدي | .28 | .12 | .14 | .98 |

| المتغيّرات | القياس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الهيجان | التتبعي | .28 | .16 | 3.980- | .0* |
| | البعدي | .30 | .10 | | |
| | التتبعي | .44 | .7 | | |
| الاستياء | البعدي | .43 | .25 | .88- | .93 |
| | التتبعي | .44 | .20 | | |
| الشّك | البعدي | .28 | .18 | 4.461- | .0* |
| | التتبعي | .52 | .13 | | |
| العدائيّة ككل | البعدي | .34 | .8 | .937- | .36 |
| | التتبعي | .37 | .9 | | |

يتبيّن من الجدول (8) عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبيّة الذين طُبق عليهم برنامج الإرشاد الجمعيّ بين القياسين البعدي والتتبعيّ على مقياس العدائيّة ككل وعلى أبعاده الفرعيّة: (العدوان غير المباشر، والاستياء)؛ حيث كانت جميع قيم (ت) غير دالّة إحصائيًّا. وكذلك يتبيّن من الجدول (15) وجود فروق دالّة إحصائيًّا بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبيّة الذين طُبّق عليهم برنامج الإرشاد الجمعيّ بين القياسين البعدي والتتبعيّ على بُعد الاعتداءات؛ حيث كانت قيمة ت (4.04)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha$ =0.5)، وهذا يُشير إلى استمرار أفراد المجموعة التجريبيّة بالتّحسن بعد انتهاء البرنامج التجريبيّ؛ حيث كان المتوسط الحسابي التتبعيّ (0.18) أقل من المتوسط الحسابي البعدي(م= 0.42). وكذلك يتبيّن من الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبيّة الذين طُبق عليهم برنامج الإرشاد الجمعيّ بين القياسين البعدي والتتبعيّ على بعدي الهيجان والشّك؛ حيث كانت قيمة ت (4.461-) لبُعد الهيجان، و(3.980-) لبُعد الشّك، وهي قيمة دالّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha$=0.5)، وهذا يُشير إلى عدم احتفاظ أفراد المجموعة التجريبيّة بالتّحسن بعد انتهاء البرنامج التجريبيّ.

**مناقشة النتائج**

أظهرت النتائج المتعلقة بالفرضيّة الأولى إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (.5 =$\alpha$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبيّة على الدرجة الكليّة والأبعاد الفرعيّة الثلاثة للقياس البعدي لمقياس الذكاء الانفعالي: (إدراك الانفعالات، إدارة انفعالات الآخرين، استخدام الانفعالات) ومتوسطات أفراد المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبيّة. ويعزي الباحثان التّحسن الظاهر لدى المجموعة التجريبيّة إلى ما حققته الجلسات الإرشاديّة بما اشتملت عليه من أنشطة تضمّنت مهارات متعددة للذكاء الانفعاليّ؛ حيث تضمّنت أنشطة لتنمية الوعي الانفعاليّ، التي انعكست إيجابيًّا على قدرة الطالبات على الانتباه والإدراك الجيّد لانفعالاتهنّ ومشاعرهنّ والتمييز بينها، وزادت قدرتهنّ على التعبير عنها، كما زاد إدراكهنّ ووعيهنّ بالعلاقة بين أفكارهنّ ومشاعرهنّ وارتباطها بالأحداث. كما تضمّنت أنشطة لتنظيم الانفعالات للتعامل بهدوء وتوزان انفعاليّ، وأنشطة لتنميّة التّعاطف وإدراك انفعالات الآخرين وفهمها، وتضمّنت أنشطة لتنميّة التّواصل الاجتماعيّ التي نجحت في إدماج الطالبات في التفاعلات الاجتماعيّة، وتنميّة قدرة الطالبات على اكتشاف مشاعر الآخرين وإقامة علاقات جيّدة معهم؛ إذ تتفق نتائج هذه الدّراسة مع ما توصلت إليه نتائج العديد من الدراسات، كدراسة (المنشاوي،2018؛ العبداللات، 2008؛ أبو دية، 2003)؛ حيث أشارت هذه الدراسات إلى فاعليّة البرامج الإرشاديّة المستندة إلى نظريّة جولمان في تنميّة الذكاء الانفعاليّ، واتفاقها على وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبيّة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضيّة الثانية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (.5 =$\alpha$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبيّة على الدرجة الكليّة والأبعاد الفرعيّة: (الاعتداءات، العدوان غير المباشر، الهيجان، الاستياء، الشّك) للقياس البعدي لمقياس العدائيّة ومتوسطات أفراد المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبيّة. ويُفسر الباحثان هذه النتيجة إلى طبيعة البرنامج الإرشاديّ المستند إلى نظريّة جولمان، في حين تضمّن البرنامج أبعاد النظريّة الخمسة، وهي: الوعي الانفعاليّ والتعاطف وتنظيم الانفعالات وإدارة الانفعالات والتّواصل الاجتماعي؛ بحيث أسهمت هذه الأبعاد في تحقيق فهم وإدراك أفضل لانفعالاتهنّ والوعي بها، والوعي بانفعالات الآخرين، وإدراك أنّ لكلّ مشكلة حلّاً، وتمّ التركيز على انفعال الغضب وفهْم الأعراض

المُصاحبة له، مما أدى إلى خفض العدائيّة لدى الطالبات، بالإضافة إلى زيادة قدرتهنّ على حلّ مشكلاتهنّ بدون اندفاعية، مما ساعدهنّ على مواجهة الضغوط والتكيّف واستبدال سلوكياتهنّ العدائيّة بسلوكيّات اجتماعيّة إيجابيّة؛ إذ تتفق نتائج هذه الدّراسة مع ما توصلت إليه نتائج العديد من الدّراسات، كدراسة (كمور، 2007؛ أبو رمان، 2013؛ اللصاصمة، 2016)؛ حيث أشارت هذه الدّراسات إلى فاعليّة البرامج الإرشاديّة المتنوعة في خفض العدائيّة، واتفاقها على وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبيّة.

**مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة** إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= .5) بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبيّة الذين طُبّق عليهم برنامج الإرشاد الجمعيّ بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعاليّ ككلّ، وعلى أبعاده الفرعيّة الأربعة: (إدراك الانفعالات، وإدارة الانفعالات، وإدارة انفعالات الآخرين، واستخدام الانفعالات). ويُعزي الباحثان هذه النّتائج إلى توظيف الأنشطة والتمارين التي تمّ استخدامها في البرنامج، مثل: نشاط تمثيل المشاعر، ونشاط صِف نفسك، ونشاط كيف أتصرف، والكثير من الأنشطة التي تدربنّ من خلالها على مهارات الذكاء الانفعاليّ؛ بحيث أصبحت الطالبات أكثر قدرة للتعبير عن مشاعرهنّ، وأكثر ضبطًا لمشاعرهنّ خلال الجلسات الإرشاديّة من ناحية عدم الانفعال، واحترام الرأي الآخر، والإصغاء لبعضهنّ البعض.

كما أنّ توفير مناخ آمن وداعم يتّسم باحترام مشاعر الطالبات ساعد على إثارتهنّ ورفع مستوى دافعيتهنّ للتعلُّم وعزمهنّ على المشاركة بشكل فاعل، وبالرغم من اختلاف مستوى الحماس لديهنّ في أثناء التطبيق، إلّا أنّ معظم الطالبات كنّ مدفوعات لمعرفة المزيد، لكوْن الموضوعات جديدة وتمسّ واقعهنّ. ويؤكد الباحثان إلى أنّ امتلاك الطالبات لمهارات الذكاء الانفعاليّ يؤدي إلى تعليمهنّ كيف يفهمنّ انفعالاتهنّ، وكيف يتحكّمنّ فيها ويديرنها بشكل جيّد نحو اتّخاذ القرارات الصائبة، والسيطرة والتحكم في الانفعالات السلبيّة، وتحويلها إلى انفعالات إيجابيّة، كما أصبح لديهنّ القدرة على تقييم الانفعالات بموضوعيّة، وكيفية مواءمة الانفعال مع أهمية المشكلة أو الموقف في حياتهنّ اليوميّة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= .5) بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبيّة الذين طُبّق عليهم برنامج الإرشاد الجمعيّ بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس العدائيّة ككلّ، وعلى أبعاده الفرعية: (العدوان غير المباشر، والاستياء). ويرى الباحثان أنّ الطالبات قبل تلقّي البرنامج التدريبيّ كنّ يفتقرنّ إلى مهارات الوعي الانفعاليّ، ولا يملكنّ القدرة على التعرُّف على انفعالاتهنّ، أو القدرة على فهْم أسباب المشاعر، فإنهنّ بحاجة إلى مثل هذه البرامج التدريبيّة حتى يتعلمنّ مهارات الذكاء الانفعاليّ، الذي بدوْره يعمل على تخفيض السلوكيّات العدائيّة لديهنّ؛ بحيث تمكّن البرنامج من تعليمهنّ أساسيات التعامل مع الغضب، وحلّ الصراعات حلولًا إيجابيّة، كما تعلمنّ التّعاطف مع الآخرين والسيطرة على الاندفاع والعداء، وأصبحنّ أكثر قدرة على إدارة انفعالاتهنّ وتحمُّل الإحباطات وإدارة الغضب والعدائيّة. وكان هناك بعض العوامل التي أسهمت في التقليل من السلوكيّات العدائيّة عند الطالبات، أبرزها: أنّ المواقف الافتراضيّة التي تمّ اختيارها في أثناء التدريب كانت مماثلة لمواقف الطالبات الحياتيّة، بالإضافة إلى أنّ البرنامج لم يعتمد على تعليم الحقائق، وإنّما ركز على تعليم الطالبات للمهارات والتدريب عليها في مواقف مشابهة لمواقف الحياة الطبيعيّة؛ فإن تعليم الطالبات مهارات الذكاء الانفعاليّ يساعدهنّ على تنظيم اندفاعاتهنّ، والسيطرة على ردود فعلهنّ، والغضب، وإيجاد الحلول للمشكلات التي يواجهنها، وتعلُّم أساليب تقوم على الحوار والمناقشة لحلّ النزاعات مع الآخرين، وزيادة مهاراتهنّ الاجتماعيّة، مثل: التّعاون والإصغاء والتّعاطف. وهذا بدوْره ساعد في التّقليل من السلوكيّات العدائيّة.

ويُعزي الباحثان هذا التباين في النتيجة بين الدرجة الكليّة والأبعاد الفرعيّة إلى الظروف التي نمرُّ بها من تعطيل المدارس، وتحويل التّعليم فيها عن بُعد، ممّا قلّل من فرصة الاختلاط والتّواصل ما بين الطالبات؛ فالبيئة المدرسيّة تلعب دورًا في السلوك العدائيّ، فقد تتضمّن قيَمًا تشجع على العدائيّة بين الطالبات، وبما أنّ الذكاء الانفعاليّ متعلّم فإنّ استمرارية التدريبات على تطوير المهارات الانفعاليّة والاجتماعيّة يمكن أنْ يُلغي أو يقلّل من السلوكيّات العدائيّة لدى الطالبات.

## التوصيات

**بناءً على النتائج التي توصلّت إليها الدّراسة، يوصي الباحثان بما يأتي:**

1. العمل على توعية الأسرمن قِبَل المرشدين بأهميّة الذكاء الانفعاليّ لأبنائهم في حياتهم المستقبليّة.
2. بناء برامج إرشاديّة تستند إلى مختلف النظريّات لخفض العدائيّة.

3. تطبيق البرنامج نفسه لتنميّة الذكاء الانفعاليّ لدى الطلبة العاديين غير المُستقوين.
4. تفعيل دوْر التكنولوجيا في تقديم الخدمات الإرشاديّة من قِبَل المرشدين، وذلك من خلال تطبيق الخدمات الفرديّة والجماعيّة عن بُعد باستخدام الشبكات الاجتماعية كوسيط.
5. تكثيف الاهتمام بفئة المستقوين، وتقديم الدعم المعنويّ والتشجيع، ورفع الثقة بالنّفس لديهم.
6. تكثيف برامج تنميّة المهارات الاجتماعيّة لدى العدائيين ومهارات التّواصل وفنياته.

**قائمة المصادر والمراجع باللغة العربية:**


- أبو دية، أ. (2003). **فاعليّة برنامج إرشاد جمعيّ في تنميّة دافع الإنجاز والذكاء الانفعاليّ لدى طلبة الصف الثّامن الأساسي في مدارس الزرقاء الحكوميّة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشميّة، الأردن.
- أبو رمان، إ.(2013). **فاعليّة برنامج إرشاديّ معرفيّ سلوكيّ مقترح في خفض العدائيّة لدى الطالبات**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمّان العربية، الأردن.
- أبو غزال، م. (2009). **الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعيّ**. المجلة الأردنيّة في العلوم التربويّة، 5(2)، 89-113.
- بكري، م. (2010). **الفروق بين الذكاء الانفعاليّ بسلوك التنمر لدى طلبة المرحلة الابتدائيّة في محافظة عكا**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمّان العربية، الأردن.
- جرادات، ع. (2008). **الاستقواء لدى طلبة المدارس الأساسيّة: انتشاره والعوامل المرتبطة به**. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 4(2)، 109-124.
- جروان، ف وكمور، م. (2008). **أثر برنامج إرشاد جمعي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي في خفض السلوكات العدوانية والاتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى طلبة المرحلة المتوسطة في الأردن**. مجلة الطفولة العربية، 37(10)، 8-35.
- جمال، م. (2015). **أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة لدى طالبات مرحلة المراهقة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- جودة، أ. (2013). **بناء برنامج تدريبي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي وقياس فاعليته في تحسين مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الطلبة من ذوي النشاط الزائد**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
- الدسوقي، م. (2016). **مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين**. دار جوانا للنشر والتوزيع، القاهرة.
- الدويري، و. (2013). **الاستقواء والوقوع ضحية وعلاقتهما بالبيئة الأسرية لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية في محافظة إربد**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- العبداللات، ا. (2008). **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي في التكيف الأكاديمي والاجتماعي وفي الاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
- عشمان، ص. (2012). **الاستقواء وعلاقته بتقدير الذات والترتيب الولادي لدى الطلبة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
- العلوان، أ. (2016). **فاعلية برنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي للحد من المشكلات السلوكية لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي**. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 14(4)، 11-49.
- العلوان، أ. (2011). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب**. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7(2)، 125- 144.
- عواد، م. (2009). **أثر كل من العدائية والغضب والاكتئاب في سلوك الاستقواء لدى الطلبة المراهقين في مدينة الزرقاء**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- غزو، ا. (2020). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من الأطفال الأيتام ومجهولي النسب**. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 16(2)، 155-172.
- غزو، أ وعبود، م والغزو، ع ومحمود، ب. (2020). **فعالية برنامج إرشاد جمعي يستند إلى نظرية جولمان في تنمية الذكاء الانفعالي وخفض وصمة العار لدى الأحداث الجانحين**. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 16(3)، 335-357.

- كمور، م. (2007). **بناء برنامج إرشادي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي وقياس أثره في خفض السلوكات العدوانية والإتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
- اللصاصمة، ت. (2016). **فاعلية برنامج إرشاد جمعي وفق نظرية بولبي في خفض السلوك العدواني والعدائية والتعلق غير الأمن لدى عينة من الأيتام**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الأردن.
- مزاهرة، ل. (2009). **استراتيجيات التعامل المستخدمة من قبل ضحايا الاستقواء في مدارس عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- المنشاوي، أ. (2018). **فاعلية برنامج إرشادي جمعي مستند إلى نظرية جولمان لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي والتواصل الاجتماعي لدى عيّنة من الممرّضين في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.


**References**


- Abu Daya, A. (2003). *The effectiveness of group counseling program in developing achievement motivation and emotional intelligence among the basic eighth grade students in Al-Zarqa Government schools*. Unpublished Master Thesis, The Hashemite University.
- Abu Ghazal, M. (2009). *Bullying as Related to Loneliness and Social Support.* Jordan Journal of Educational Sciences, 5(2), 89-113.
- Abu Rumman, E. (2013). *Effectiveness of cognitive behavioral counseling proposed programmer in reducing hostility among female students*. Unpublished Doctoral Thesis, Amman Arab University.
- Al-Abdallaht, A. (2008). *The effect of a training program for developing emotional intelligence on academic, social coping and attitudes toward school of gifted students in Jordan.* Unpublished Doctoral Thesis, Amman Arab University.
- Al-Alwan, A. (2011). *Emotional intelligence and its relationship with social skills and attachment styles of university students in light of specialization and gender*. *Jordan Journal of Educational Sciences, 7*(2), 125-144.
- Al-Alwan, A. (2016). *The effectiveness of a training program in emotional intelligence to reduce behavioral problems among a sample of tenth grade students*. Journal of the Federation of Arab Universities for Education and Psychology, *14*(4), 11-49.
- Alassasmah, T. (2016). *Effectiveness of a group counseling program based on Bowlby Theory in reducing aggressing, hostility and insecure attachment among an Orphans sample*. Unpublished Master Thesis, The Hashemite University.
- Al-Manshawi, A. (2018). *Effectiveness of a collective counseling program based on Golman theory to develop emotional intelligence and social communication skills among a sample of nurses in Jordan*. Ph.D. Dissertation, Word University of Islamic Sciences, Amman.
- Awwad, M. (2009). *Effect of aggressiveness, anger and depression on bullying behavior among adolescent students in Zarqa city and its relation with school social behavior and their self-efficacy*. Unpublished Master Thesis, University of Jordan.
- Bakri, M. (2010). *The differences in emotional intelligence and behaviour of bullying in primary school students in the province of Acre.*Unpublished Master Thesis, Amman Arab University.
- Desouky, M. (2016). *Bullying behavior scale for children and adolescents*. Cairo: Joanna House for Publishing and Distribution.
- Dwairi, W. (2013). *Bullying and victimization and their relationship to family environment in a sample of primary school students in Governorate of Irbid*. Unpublished Doctoral Thesis Yarmouk University.
- Gazo, A. (2020). *Emotional intelligence and its relationship with future anxiety among a sample of Orphan and unknown decent children.* Jordan Journal of Educational sciences, 16(2), 155-172.
- Gazo, A., Abood, M., Ghazo, A., & Mahmoud, B. (2021).*The effectiveness of a group counseling program based on Goleman Theory in developing emotional intelligence and reducing stigmatization among Juvenile delinquents*. *Jordan Journal of Educational sciences*, *16*(3), 335-357.
- Jamal, M. (2015). *The impact of a training program based on Goleman Theory of emotional intelligence on developing academic self-efficacy and identity achieved by students of adolescent*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Jordan.
- Jaradat, A. (2008). Bullying among Primary School Students: Prevalence and Correlates. *Jordan Journal of Educational sciences*, *4*(2), 109-124.

- Jarwan, F., &Kamour, M. (2008). *The effect of a group counseling program based on Goleman Theory of emotional intelligence on reducing aggressive behavior and negative attitudes towards school in the intermediate stage in Jordan*. Arab Childhood Journal,*10*(37), 8-35.
- Joudeh, A. (2013). *Building a training program according Goleman Theory of emotional intelligence and measure its effectiveness in improving the social interaction skills of students with hyperactivity*. Unpublished Doctoral Thesis, Amman Arab University.
- Kamour, M. (2007). *Constructing a counseling program based on Goleman Theory of emotional intelligence and measuring its effects on reducing aggressive behaviors and negative attitudes of primary stage students towards school*. Unpublished Doctoral Thesis, Amman Arab University.
- Mazahreh, L. (2009). *Coping strategies used by victims of bullying in among school and its relationship to some variables*. Unpublished Master Thesis, Jordan University.
- Othman, S. (2012). *Bullying and its relationship to self-esteem and sort congenital among students.*Unpublished Master Thesis, Amman Arab University.
- Bibi, A. Saleem, M. Adnan Khalid & N. Shafique (2020): *Emotional Intelligence and Aggression among University Students of Pakistan: A Correlational Study*, Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma.
- Buss, A., &Durkee, A. (1957). *An inventory for assessing different kinds of hostility*. Journal of Consulting Psychology, 21(4), 343–349.
- Casas, J., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). *Bullying: The impact of teacher management and trait emotional intelligence.* The British Psychological Society, 85, 407-423.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Batman.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Mustaffa, S. et al. (2013). *Emotional intelligence, skills competency and personal development among counseling teachers*. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 93, 2219-2223.
- Naeimavi, M., Maktabi, G., &Omidian, M. (2017). *The effectiveness of emotional intelligence on the components of bulling, social competence and emotional intelligence in male students of fourth grade (second period) in Shadegan city*. Journal of Fundamental of Mental Health, 19(3), 133-139.
- Schoeps, K., Villanueva, L., Prado-Gassco, V., & Montoya-Gastilla, I. (2018). *Development of emotional skills in adolescents to prevent cyber bulling and improve subjective well-being.* Frontiers in Psychology, 9, 1-12.
- Schutte, N., Malouff, J., (1998). *Development and validation of a measure of emotional intelligence. Personality and Individual Differences*, *25*(2), 167-177.
- Ugoani, J. (2012) *Emotional intelligence (EI) and anger control among adults in Nigeria*, Rhema University, Nigeria. SSRN, 10-19.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (44) .March 2024
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

# The Degree of Effectiveness of "Learning Bridges Program" in Improving Mathematics Learning at Northern East Badia Schools as Seen by Mathematics Teachers

***Dr. Hussein Askar Alshrafat****

Researcher, Ministry of Education, Jordan.

**Oricd No**: 0009-0008-6789-9459
**Email**: husseinassh@yahoo.com

**Received:**
1/01/2023

**Revised:**
8/01/2023

**Accepted:**
5/02/2024

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

**Citation**: Alshrafat, H. A. The Degree of Effectiveness of "Learning Bridges Program" in Improving Mathematics Learning at Northern East Badia Schools as Seen by Mathematics Teachers. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 15(44). https://doi.org/10.33977/1182-015-044-002

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

**Objectives**: This study aimed at identifying the degree of effectiveness of "Learning Bridges Program" in improving mathematics learning at Northern East Badia Schools as seen by mathematics teachers.

**Methods**: The present study used the descriptive analytical method by developing a questionnaire consisting of 30 items after having its validity and reliability. The questionnaire was distributed over a sample of 150 male and female teachers who were chosen by the stratified random method.

**Results**: The study results showed that the degree of The effectiveness of "Learning Bridges Program" in improving mathematics learning at Northern East Badia Schools as seen by mathematics teachers was high. The results also showed that there are no statistically significant differences due to teachers' gender. The findings also revealed that there are statistically significant differences due to teachers experience in terms of teachers (ten years and more) teaching experience.

**Conclusions**: The study recommended that there is a need to the inclusion of learning bridges activities concerning international tests like: PISA, TIMSS.

**Keywords**: Effectiveness, Learning Bridges Program, mathematics teachers.

# درجة فعالية برنامج جسور التعلم في تحسين تعلم الرياضيات في مدارس البادية الشمالية الشرقية كما يراها معلمو الرياضيات

***د. حسين عسكر الشرفات****

باحث، وزارة التربية والتعليم، الأردن.

## الملخص

**الأهداف:** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى درجة فعالية برنامج جسور التعلُّم في تحسين تعلُّم الرياضيات في مدارس البادية الشمالية الشرقية كما يراها معلمو الرياضيات.

**المنهجية:** استخدمت الدراسة المنهج الوصفي – التحليلي من خلال استبانة مكوّنة من (30) فقرة بعد التأكد من صدقها وثباتها، تمّ توزيعها على عيّنة حجمها (150) معلماً ومعلمة، تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية.

**النتائج:** أظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة فعالية برنامج جسور التعلم في تحسين تعلم الرياضيات في مدارس البادية الشمالية الشرقية كما يراها معلمو الرياضيات كبيرة، وكذلك أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ =.05) تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي؛ بينما كانت الفروق دالّة إحصائيّاً فيما يتعلق بمتغير الخبرة، ولصالح فئة (10 سنوات فأكثر).

**التوصيات:** أوصت الدراسة بضرورة تضمين أنشطة جسور التعلُّم ما يتعلق بالاختبارات الدولية مثل: TIMSS، PISA.

**الكلمات المفتاحيّة:** فعالية، جسور التعلم، معلّمو الرياضيات.

**المقدمة**

في ظلِّ جائحة كورونا أصبحت الحاجة ملحّة لدعم التعلم واستخدام أساليب وطرائق تعليمية تتماشى مع المتطلبات والظروف الراهنة لمواكبة هذه الجائحة لتوفير الدعم التربوي والتعلم بأسلوب يتماشى مع تلك الأوضاع، مما أجبر المؤسّسات التعليمية على إعادة تنظيم عملياتها وتواصلها مع الطلبة لتحقيق ديمومة تقديم الخدمات التعليمية.

وفي هذا الصدد يشير (الدهشان، 2020) إلى أنّ من تبعات جائحة كورونا أنه في 16 آذار2020م أعلنت الحكومات في (73) دولة إغلاق المدارس، بما في ذلك 56 دولة أغلقت المدارس في أنحاء البلاد جميعها، و(17) دولة أغلقت المدارس داخل نطاق محدد، وقد أثر إغلاق المدارس على مستوى الدولة في أكثر من 421 مليون متعلم على مستوى العالم، ووفقاً للبيانات الصادرة عن اليونيسكو في 10 آذار، فإنّ إغلاق المدارس والجامعات بسبب كورونا جعل الدول توجّه أنظارها للتعلم عن بعد، واستغلال أحدث التطبيقات عبر المنصّات الإلكترونية لاستمرار المناهج الدراسية.

ومن هذا المنطلق جاءت فكرة جسور التعلم استجابة للحاجة الملحة لإبقاء الطلبة مشاركين في عملية التعليم بطريقة يمكن من خلالها تطبيق معارفهم في حياتهم اليومية. كان جسور التعلم برنامجا تعليمياً مدمجاً، ثمّ أصبح عن بعد بالكامل لدعم تعافي الفاقد التعليمي الخاصّ بالعام السابق، وتسريع التعلم في العام الدراسي الجديد؛ حيث أطلقت وزارة التربية والتعليم هذا البرنامج في 20 أيلول 2020م لمساعدة مليون طالب وطالبة في تعافي تعلمهم وتسريعه بعد جائحة كوفيد–19 وذلك من خلال حزمة من الأنشطة التي تحوي المهارات الحياتية، وتربط نتاجات التعلم الرئيسة في المباحث الأساسية: اللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم للمنهاج الدراسي المقرر لذلك الأسبوع؛ حيث يصل الطلبة إلى مجموعة من مصادر الوسائط المختارة بعناية، والعمل وفق السرعة التي تناسبهم (اليونيسف، 2022).

ومن خلال جسور التعلم يصبح الطالب عندئذٍ متحمّلا لمسؤولية تعلّمه، ويسعى بحماس إلى تنفيذ المهمّات والأنشطة مع مجموعة الزملاء ومع أفراد أسرته، وكلّ ذلك يتحقق، عندما يسعى إلى الحصول على المعلومة مع تطبيق العديد من مجالاتها في واقع حياته، ولنتذكر هنا أنّ العديد من أنشطة البرنامج تعالج مجموعة من القضايا المحلية والعالمية المرتبطة في حياة الطالب اليومية، مما يجعل الطالب يسعى إلى تنفيذ تلك الأنشطة برغبة أكيدة واهتمام بالغ، وهو يشعر عندئذٍ بسعادة غامرة ومتعة فائقة لمشاركته في إعداد المنتج التعليمي وإخراجه ليكون بعد ذلك نواة لعمل مبدع يتباهى به، ويرنو من خلاله إلى مستقبل مشرق يرسم ملامحه بعمل دؤوب وهمّة عالية (الرضاونه،2021).

ويُعَدُّ التعلم المدمج نهجاً فعّالاً يوفّر مزيداً من الفرص للطلبة لتحديد الأولويات وامتلاك خياراتهم التعليمية، وتحفيزهم وإعدادهم لمواجهة التحديات ليصبحوا طلبة ناضجين (Horn & Staker, 2015) وبينت دراسة فوستر، أنتوني، كليمينتس، ساراما، ووليامز(Foster, et al; 2016) أنّ تعلم الرياضيات المدمج كَان مثيراً للطلبة إذا استهدف نقاطًا محددة في مسارات التعلم الإلكترونية للطلبة، وأنّ له تأثيراً فعّالاً في تعزيز تعلم الرياضيات. كما تشير ستاتيستا(Statista, 2020) إلى أنّ التطور في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والأقراص المضغوطة والوسائط المتعددة وجّه أنظار التربويين نحو استخدامها ودمجها في العملية التعليمية.

وفي هذا الصدد يرى وارير (Warrier, 2006) أنّ الدمج الصحيح بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني يعتبر في معظم الأوقات أفضل من التعليم التقليدي الذي يكون وجهاً لوجه، وأفضل من التعليم الإلكتروني إذا كان المعلم والطالب منفصلين عن بعضهما، كما أنّ الحاجة الشديدة لتقنية جديدة لا يمكن أن تتحقق من خلال طرق التعليم في الصف العادي؛ فالتعليم المدمج يوفر مصادر ووسائل متنوعة للتعليم تلبّي حاجات الطلبة، كما أنه لا بُدَّ من توافر قدرٍ كافٍ من الحماس والالتزام لتحقيق النجاح في التعليم المدمج أكثر مما تحتاجه الطريقة التقليدية.

لذا، يعمل المعلمون على تطوير أساليب تدريس الرياضيات لرفع أداء الطلبة في الرياضيات، ومنها التعلم المدمج. ويُعَدُّ استخدام التعلم الإلكتروني مع التعليم وجهاً لوجه أمراً مهمّاً وفريداً يمكن من خلاله فهم جوانب القوة والتغلب على جوانب الضعف لكل نوع، لذا، من المهم عند استخدام التعلم المدمج أنْ تتمّ الموازنة بين تطبيق التكنولوجيا وتفاعل المعلم والطالب وجهاً لوجه لتحقيق أقصى قدر من تجربة التعلم لدى الطالب؛ لأنّ التعلّم المدمج يُعَدُّ أداة قوية لتلبية مجموعة متنوعة من الحاجات (أبو عيطة وآخرون، 2020).

ويمثل منهاج الرياضيات مجموعة من الخبرات المربية والأنشطة التربوية التي يتمُّ تزويد الطلبة بها في المدرسة أو خارجها لتحقيق نتاجات معرفية ومهارية ووجدانية مرغوبة، وتقويم مدى تحقق هذه النتاجات لديهم (الشرفات وغنيمات، 2016).

وتُعدُّ مادّة الرياضيات من الدعائم الأساسية لأيّ تقدم علمي؛ فهي أكثر المواد العلمية حيوية لما تحويه من معارف ومهارات تساعد على التفكير السليم لمواجهة المواقف المختلفة، وتحتل مكانة بارزة بين المواد الأخرى لعدة اعتبارات، منْ أهمّها: أنّ دراسة الرياضيات تسهم في تنمية القدرات العقلية لدارسيها، وتكسبهم المهارات الرياضية التي تساعدهم على دراسة المواد الأخرى، علاوة على ما لها من تطبيقات مباشرة وغير مباشرة في المواقف الحياتية المختلفة (الشرفات وإبراهيم، 2019).

وفي ضوْء ما سبق يرى الباحث أنّ الدول (ومنها الأردن) وجدت نفسها أمام جائحة خطيرة تحتاج إلى اتخاذ آليات وتدابير للمحافظة على مستقبل أبنائها؛ فكان التوجه نحو الإفادة من الرقمنة من خلال برنامج جسور التعلم.

وقد شهد العالم في السنوات الأخيرة تغيرات واسعة في مناهج الرياضيات، الأمر الذي أدى بالمهتمين بالرياضيات وأساليب تدريسها إلى إعادة النظر في تطوير مناهج الرياضيات وطرق تدريسها لمواكبة التقدم التقني والانفجار المعرفي، وذلك بإدخال تغييرات جذرية على المناهج وطرق تدريسها تقتضيها ظروف الحياة الحالية والمستقبلية؛ بحيث تزود الطلبة بالمعارف والخبرات، والمهارات الرياضية التي تمكّنهم من حلّ المشكلات عن طريق ربط خبراته الدراسية بخبراته في حياته اليومية (Floyd, 2008).

أطلقت وزارة التربية والتعليم برنامج "جسور التعلم" في 20 كانون أول 2020م بدعم من منظمة الأمم المتحدة للطفولة – اليونيسف UNCEF؛ ليكون من المبادرات الرائدة في مجال التعليم المدمج. وقد جرى تصميم القوالب والمحتوى العلمي من خبراء في (EDT-Education Development Trust) بدعم من اليونيسف، وبالتعاون مع خيرة الخبراء من وزارة التربية والتعليم في إدارة المناهج والكتب المدرسية. وجرى تصميم البرنامج لمساعدة ما يقارب المليون طفل في الأردن للتعافي من التعثر الأكاديمي والفاقد التعليمي الذي نتج عن انتشار جائحة كورونا وإغلاق المدارس لفترة من الزمن؛ مما أدى إلى تعذر متابعة التعليم الوجاهي في أثناء الجائحة. وقد أسهم البرنامج في دعم تسريع رأب الفجوة الأكاديمية والفاقد التعليمي الذي حدث للطلبة؛ وذلك بتمكين الطلبة من الوصول إلى مصادر التعلم المتنوعة والمتوافرة مجاناً على الفضاء الإلكتروني، مثل الدروس والتمارين الشائقة والفيديوهات التعليمية المناسبة للمحتوى التعليمي والمرحلة العمرية للطفل. وقد روعي تحقيق المادة التعليمية لنتاجات التعلم التي كان يفترض من الطلبة أن يحققوها في الصف السابق، بالإضافة إلى تحقيقها لنتاجات المرحلة الدراسية الحالية. كما روعي تحقيق المادة العلمية للتكامل الأفقي بين المباحث الأربعة، وهي: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والعلوم، والرياضيات (وزارة التربية والتعليم، 2022).

وقد تمَّ البدء باستخدام برنامج جسور التعلم في العام الدراسي 2021/2020م؛ حيث تمَّ إدخاله على منصّة درسك التعليمية، وتنفذ أنشطة البرنامج؛ حيث يقوم المعلم بإرسالها للطلبة من خلال منصة درسك واجبا بيتيا؛ إذْ يحمل المعلم ملف النشاط على المنصة، ويرسل لهم الرابط لمساعدتهم إلى الحائط الإلكتروني Padlet الخاصة بالنشاط، وينفذ الطلبة الأنشطة والمشاريع في البيت مستعينين بأُسرهم إنْ لزم الأمر، ويتلقوْن التغذية الراجعة من معلميهم على ما أنجزوه (العرود، 2022).

ويتكوّن برنامج جسور التعلم من سلسلة أنشطة تكاملية أسبوعية. مبنيّة على أهمّ النتاجات التعليمية لمباحث: اللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم، توزع على المدارس لتعميمها على الطلبة من الصف الرابع إلى الصف العاشر؛ من أجل تسريع تعلمهم ولتمكين أولياء الأمور والمعلمين والطلبة من العمل المشترك عن طريق الربط الفعال بين: البيت، والمدرسة، والتكنولوجيا، والكتب المدرسية والمعرفة، والتطبيق، ويتعلم الطلبة من خلال هذا البرنامج محتوى تعليمي في وقت قصير، وتتميز الأنشطة بأنها تكاملية؛ لتعزيز المحتوى التعليمي ومعالجة فجوات التعلم السابقة (وزارة التربية والتعليم، 2021).

تُعدُّ الرياضيات عنصراً حاكماً فيما يجري حالياً – وفيما هو متوقّع مستقبلاً – من مستجدات علمية وتكنولوجية، ولذلك، فإنّ مناهج الرياضيات وتربوياتها لا بُدَّ أنْ تتكيّف مع معطيات التطور، وتخلع عنها رداءها التقليدي؛ فالطلبة بحاجة إلى رياضيات أكثر نفعاً في مسالكهم المعيشية، وأنْ يسهم تعلمها في إعدادهم لمواجهة تحدّيات المستقبل (يوسف، وروفائيل، 2019).

أضفت جائحة كورونا بظلالها على تعليم وتعلم الرياضيات من حيث الانتقال المفاجئ من التعليم الوجاهي إلى التعليم عن بعد، الأمر الذي حتّمَ على القائمين على تعليم وتعلم الرياضيات مراعاة خصوصية الرياضيات، وأهمية تحقيق الطلبة كافّة لمخرجات التعلم بنسب عالية، كضمان لفهم الرياضيات التي درسوها، وكذلك لفهم ما سيدرسونه في المراحل التالية والتتابع في بناء مقررات الرياضيات، ولذلك فما يدرسه الطلبة اليوم هو متطلب لما يدرسه في المستقبل في مجال الرياضيات، فكان العمل من خلال الإفادة من إمكانات التكنولوجيا للتغلب على الآثار السلبية للجائحة وتوفير فرص جيدة وجديدة لتعليم وتعلم الرياضيات.

وفي هذا الإطار يحتاج معلمو الرياضيات في العصر الحالي إلى الوعي بأهمية التكنولوجيا، وزاد هذا الوعي بصورة أكبر في ظل الأحداث الجارية من الأزمات التي يمرُّ بها العالم أجمع كانتشار الفيروسات وآثارها على كافة المجالات، مما أدى إلى زيادة استخدام التعليم عن بُعد؛ فلم يعد وسيلة اختيارية؛ بل أصبح ضرورة حتمية (الرفاعي، 2021).

فالرياضيات مادة تتطلب مهارات خاصة، مثل: التطبيق وحلّ المسائل الرياضية، ورسم الأشكال الهندسية، والإدراك ثلاثي الأبعاد؛ لذا، أوصت العديد من الدراسات باستخدام البرمجيات المحوسبة في تعليم وتعلم الرياضيات مثل دراسة (آل المطهر، 2018)، ودراسة إيزاك وآخرين (Uziak, et al.,2018).

وقد تناولت العديد من الدراسات برنامج جسور التعلم، منها دراسة (أيوب، 2022) التي هدفت إلى التعرُّف إلى درجة فاعلية برنامج جسور التعلم في تدريس مادة العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة عجلون من وجهة نظرهم، استخدم المنهج الوصفي–المسحي، والاستبانة أداة لجمْع البيانات، وتكوَّنتْ من (24) فقرة مقسمة إلى مجاليْن: المجال التقني، والتفاعل مع البرنامج، تكونت عينة الدراسة من (160) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت النتائج أنَّ درجة فاعلية برنامج جسور التعلم في تعليم مادة العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة عجلون من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة كبيرة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة فاعلية برنامج جسور التعلم في تعليم مادة العلوم تُعزى إلى متغير الجنس، بينما توجد فروق تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، ولصالح الدراسات العليا.

وهدفت دراسة **الجراح (2022)** إلى معرفة فاعلية استخدام أنشطة برنامج جسور التعلم في برنامج التعلم عن بعد عبر منصَّة (درسك) في ظلّ جائحة كورونا في تعويض الفاقد التعليمي لدى الطلبة من وجهة نظر مدراء المدارس في لواء المزار الشمالي. ولتحقيق هدف الدراسة تمَّ إعداد استبانة إلكترونية اشتملت على (20) فقرة تمَّ توزيعها على عيِّنة مكوَّنة من (44) مديراً ومديرة إلكترونيا، وتمَّ استخدام المنهج الوصفي – التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة نحو استخدام أنشطة برنامج جسور التعلم في برنامج التعلم عن بعد عبر منصَّة (درسك) في ظلّ جائحة كورونا في تعويض الفاقد التعليمي تبعاً لمتغير الجنس، كما تعتبر أنشطة جسور التعلم نظاماً تقنياً متقدماً ومهماً لمواجهة تحديات العصر في العملية التعلمية.

وقام **الطويسي (2022)** بدراسة هدفت إلى التعرف إلى دوْر برنامج جسور التعلم في ربط المعرفة بالحياة من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة جرش. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي – التحليلي، وتمَّ استخدام استبانة لجمع البيانات، وتكوَّنت من (30) فقرة، وزِّعت على عيِّنة من معلِّمي العلوم في مديرية تربية جرش وعددهم (175) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أنَّ دوْر برنامج جسور التعلم في ربط المعرفة بالحياة جاء كبيرا، كما أظهرت النتائج أنَّ أثر برنامج جسور التعلم في ربط المعرفة بالحياة من وجهة نظر معلِّمي العلوم كان إيجابيا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأثر تُعزى إلى متغير الجنس.

أمّا **العرود (2022)** فقد أجرى دراسة هدفت إلى التعرف إلى دوْر برنامج جسور التعلم في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة عجلون، ولتحقيق هدف الدراسة تمَّ استخدام المنهج الوصفي – المسحي، وتمَّ إعداد استبانة مكوَّنة من(25) عبارة، وتمَّ توزيعها على عيِّنة طبقية قصديّة من مديري المدارس، وعددهم (100) مديراً ومديرة، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ دوْر برنامج جسور التعلُّم في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة عجلون حصل على متوسط (3.92 من 5)، أي بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العيِّنة حول دوْر برنامج جسور التعلم في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس تُعزى إلى متغيريْ: الجنس والخبرة.

في حين أجرى **أبو عيشة والكريمين (2021)** دراسة لتقصي واقع استخدام برامج جسور التعلم الذي تطبقه وزارة التربية والتعليم منذ عام 2020م من وجهة نظر معلمي المرحلة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي – المسحي، وتكوَّن مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة الأساسية جميعهم في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة لواء القويسمة/ عمان، كما تمَّ اختيار عيِّنة عشوائية تكونت من (300) معلم ومعلمة. ولتحقيق هدف الدراسة تمَّ استخدام استبانة، وقد أظهرت نتائجها أنَّ درجة استخدام برنامج جسور التعلم من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية كانت متوسطة.

وهدفت دراسة **الهواملة (2021)** إلى تعرف درجة فاعلية برنامج جسور التعلم في تنمية استراتيجية التعلم المدمج في ظلّ جائحة كورونا من وجهة نظر مديري مدارس تربية الطفيلة، ومعرفة أثر كلٍّ منْ متغيرات الدراسة (الجنس والخبرة) في درجة

الفاعلية، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عيِّنة الدراسة من (28) مديراً و(45) مديرة تمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدم استبانة من (25) فقرة، وأظهرت الدراسة أنَّ درجة فاعلية برنامج جسور التعلم في تنمية استراتيجية التعلم المدمج من وجهة نظر مديري المدارس مرتفعة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير الجنس، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير الخبرة لصالح الخبرة 10 سنوات فأكثر.

بينما هدفت دراسة **بالانتاين وفارغا (Balentyne & Varga,2017)** إلى التحقق من العلاقة بين تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو الرياضيات بالتعلم المدمج، وتكونت عيِّنة الدراسة من (23) طالباً من الصف الثامن من ذوي القدرات العليا باختبار "التقدم الأكاديمي" واستبانة الاتجاهات نحو الرياضيات؛ لفحص العلاقة بين زيادة التحصيل خلال دراسة الرياضيات والاتجاهات نحوها، وأوضحت النتائج إيجابية العلاقة بين زيادة التحصيل والاتجاهات نحو الرياضيات بالتعلم المدمج.

ومن مراجعة الدراسات السابقة تبيَّن تنوعها من حيث هدفها؛ حيث كان هناك تشابه مع الدراسات السابقة بالهدف بشكل عام؛ فقد هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام أنشطة برنامج جسور التعلم كدراسة (أيوب، 2022)، ودراسة (الجراح، 2022)، ودراسة (الطويسي، 2022)، ودراسة (العرود، 2022)، ودراسة (الهواملة،2021)، إلا أنَّها لم تتناول مادة الرياضيات، ولا منطقة البادية الشمالية الشرقية. في حين هدفت (أبو عيشة والكريمين، 2021) إلى تقصّي واقع استخدام برامج جسور التعلم من وجهة نظر معلمي المرحلة. وتتميز الدراسة الحالية في أنها الدراسة الوحيدة على النطاق المحلي –حسب علم الباحث– التي هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج جسور التعلم في تحسين تعلم الرياضيات في مدارس البادية الشمالية الشرقية كما يراها معلمو الرياضيات، وقد اختلفت كذلك بمكانها وعينتها، وقد أفادت الدراسات السابقة في تطوير أداة الدراسة ومنهجيتها والمراجع.

## مُشكلة الدراسة وأسئلتها

من خلال تجربة الباحث مشرفاً لمادة الرياضيات، وعمله كذلك في فريق تقييم مشاركة المدارس في برنامج جسور التعلم وتطبيق المنحى التكاملي، وفي ظلّ تأثر العالم بجائحة كورونا، حيث أصبح استخدام التكنولوجيا في التعليم ضرورة ملحة؛ لأن التكنولوجيا من أهمِّ الوسائل المساعدة في تسهيل عملية التعليم، لا سيَّما في تعليم وتعلم الرياضيات؛ حيث أسهم التعليم الإلكتروني بشكل فعال في الحصول على المعلومات المتنوعة وبقوالب مختلفة تتناسب مع حاجات الطلبة وقدراتهم. لذا، دعت الحاجة إلى توظيف أدوات التفكير التفاعلية التي تمكّن الطلبة من الوصول إلى مراحل عليا في التفكير، وتنمّي لديهم القدرة على حلّ المشكلات في سياق تفاعلي، وتعاوني (القطيش، 2022). وتؤكد معايير المجلس الوطني للرياضيات (NCTM,2000) على أنَّ توظيف التكنولوجيا في تعليم وتعلم الرياضيات أمرٌ ضروري؛ حيث يسهم في تسهيل تعلم الطلبة من جهة، ويجعل الطالب محور عملية التعلم والتعلم. وتشير العديد من الدراسات كدراسة أكاي وكارهان وبوزون (Akcay, Karhan, & Bozan, 2021) على أنَّ استخدام التكنولوجيا يوفر فرصاً لإثراء تعليم الطلبة وتعلمهم للرياضيات؛ حيث يسمح هذا الاستخدام بالحدِّ من صعوبة الرياضيات، ويسهم في تطوير المهارات المختلفة للطلبة، كالتفكير الناقد وحلّ المشكلات؛ لهذا، جاءت هذه الدراسة، وتحددت مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما فعالية برنامج جسور التعلم في تحسين تعلم الرياضيات في مدارس البادية الشمالية الشرقية كما يراها معلّمو الرياضيات؟

**وتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:**

- ما درجة فعالية برنامج جسور التعلم في تحسين تعلم الرياضيات في مدارس البادية الشمالية الشرقية كما يراها معلمو الرياضيات؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = .05$) بين متوسطات تقديرات معلمي الرياضيات لدرجة فعالية برنامج جسور التعلم في تحسين تعلم الرياضيات في مدارس البادية الشمالية الشرقية كما يراها معلمو الرياضيات تُعزى إلى متغيريْ: النوع الاجتماعي، والخبرة؟

## أهميَّة الدِّراسة

**يؤمَّل من هذه الدراسة أنْ تُسهم في ما يأتي:**

- الكشف عن وجهات نظر معلمي الرياضيات وانطباعاتهم عن فعالية برنامج جسور التعلم في تحسين تعلم الرياضيات.

- توفير هذه الدراسة بعض الحقائق والمعلومات حول فعالية برنامج جسور التعلم في تحسين تعلم الرياضيات وإمكانية الإفادة منها من قِبَل معلّمي الرياضيات.
- إفادة المسؤولين بوزارة التربية والتعليم في وضع الخطط، وتصميم البرامج الإرشادية التي تهدف إلى تحسين تعلم الرياضيات، وبالتالي، انتقال أثر ذلك إيجاباً على التعليم والتعلم.
- قد تسهم هذه الدراسة في فتح المجال أمام الباحثين المهتمين بتعليم وتعلم الرياضيات في إجراء بحوث أخرى حول برنامج جسور التعلم بمتغيرات أخرى.

**أهداف الدراسة**

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى فعالية برنامج جسور التعلم في تحسين تعلم الرياضيات في مدارس البادية الشمالية الشرقية كما يراها معلمو الرياضيات، والاختلافات بين متوسطات تقديرات معلمي الرياضيات تُعزى إلى متغيريْ: النوع الاجتماعي والخبرة.

**حدود الدّراسة ومُحدّداتها**

**تتمثل حدود الدراسة في الآتي:**

- **الحدّ البشري:** اقتصرت هذه الدراسة على معلمي الرياضيات في المدارس الحكومية الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الشمالية الشرقية في الأردن.
- **الحدّ الزماني:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023/2022م.
- **الحدّ المكاني:** اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الحكومية في البادية الشمالية الشرقية في الأردن.
- **الحدّ القياسي:** اقتصرت هذه الدراسة على الأدوات التي استخدمت فيها، لذا، فإنّ صدق النتائج التي توصلت إليها تتحدد بمدى صدق الأدوات وثباتها.

**التعريفات الاصطلاحية والإجرائية**

- **الفعالية:** هي القدرة على التأثير وإنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوّة وتحقيقها، والوصول إليها في أقصى حدٍّ ممكن (زيتون، 2003: 55). ويعرّفها الباحث إجرائياً بأنّها: الدرجة الكلية لاستجابات معلمي الرياضيات على الاستبانة المعدّة لهذا الغرض في الدراسة الحالية.
- **جسور التعلّم:** هو برنامج تعليمي وطني مدمج لمساعدة الطلبة من الصف الرابع إلى العاشر في تعافي عملية التعلم وتسريعها بعد الاضطراب الناجم عن جائحة كوفيد-19. يربط البرنامج المواد المطبوعة بمصادر عبر الإنترنت لتقديم واجبات وأنشطة أسبوعية تستند إلى المناهج الدراسية الأساسية (اليونيسيف، 2022). ويعرّفه الباحث إجرائياً: بأنه برنامج يقوم على التعليم المدمج لطلبة المرحلة الأساسية، ويجمع بين المدرسة والبيت والكتاب والتكنولوجيا والتطبيق العملي عن طريق تقديم مجموعة من الواجبات والأنشطة المتعلقة بالرياضيات أسبوعياً للطلبة لتسهم في اكتساب المعارف والمهارات وتطبيقها بطريقة تكاملية

**منهجيّة الدراسة وإجراءاتها**

- **منهجيّة الدراسة:** اتبعت هذه الدارسة المنهج الوصفي – التحليلي للتعرف إلى فعالية برنامج جسور التعلم في تحسين تعلم الرياضيات في مدارس البادية الشمالية الشرقية كما يراها معلمو الرياضيات، وذلك من خلال توزيع الاستبانة على أفراد العيّنة، ورصد استجاباتهم، وتحليلها، والإجابة عن أسئلة الدراسة.
- **مجتمع الدراسة:** تكوّن مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات الرياضيات جميعهم في المدارس الحكومية في مديرية تربية البادية الشمالية الشرقية وعددهم (232) معلماً ومعلمة وفق إحصاءات قسم التخطيط في المديرية للعام الدراسي 2023/2022م.
- **عيّنة الدراسة:** تكوّنت عيّنة الدراسة من (150) معلماً ومعلمة تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة. وجدول (1) يبيّن توزيع أفراد عيّنة الدراسة وفقاً لمتغيريْ: النوع الاجتماعي والخبرة.

الجدول (1) توزيع أفراد عيّنة الدراسة وفقاً لمتغيريْ: (النوع الاجتماعي والخبرة)

| المتغير | مستوى المتغير | العدد |
|---|---|---|
| النوع الاجتماعي | ذكر | 72 |
| | أنثى | 78 |
| | الكلي | 150 |
| الخبرة | أقل من 10 سنوات | 79 |
| | 10 سنوات فأكثر | 71 |
| | الكلّي | 150 |

- **أداة الدراسة:** قام الباحث بإعداد أداة الدراسة وتطويرها اعتماداً على الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة، وكذلك الاستعانة والاسترشاد بالاستبيانات المستخدمة في الدراسات السابقة بخاصّة دراسة الجراح (2022)، ودراسة العرود (2022)، ودراسة الهوامله (2021)، ونتيجة لذلك صمّم الباحث الاستبانة بصورتها الأولية، وتكوّنت من جزأين، الجزء الأول: اشتمل على معلومات عامة (المتغيرات المستقلة للدراسة)، والجزء الثاني: اشتمل على (30) فقرة.
- **صدق الأداة:** للتأكد من صدق الأداة (صدق المحتوى) قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكّمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية ومشرفين تربويين، وقد بلغ عددهم (13) محكّماً، وذلك للحكم عليها من حيث الصياغة اللغوية والوضوح والشمولية وارتباطها بموضوع الدراسة، وقد أخذ الباحث بالآراء والملاحظات والاقتراحات للمحكّمين؛ بحيث أصبحت الأداة مكوّنة من (30) فقرة بعد حذف أربع فقرات، وتمّ تعديل بعض الفقرات بناء على إجماع المحكّمين.
- **ثبات الأداة:** للتأكد من ثبات الأداة قام الباحث بتوزيع الاستبانة وتطبيقها على عيّنة استطلاعية من خارج عيّنة الدراسة مكوّنة من (35) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة، واستخراج مُعامل الاتّساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وقد بلغ معامل الثبات (.87 )، وهو مناسب لمثل هذه الدراسة.
- **تصحيح الأداة:** تكوّن مقياس فاعلية برنامج جسور التعلم في تحسين تعلم الرياضيات من (30) فقرة، بحيث يضع المستجيب إشارة مُقابل كلّ فقرة حسب ما يناسبه، وفق مقياس ليكرت (Likert) الخماسي لتحديد درجة الاستجابة، وهي كبيرة جداً، وتعطى (5) درجات، كبيرة وتعطى (4) درجات، متوسطة وتعطى (4) درجات، قليلة وتعطى (2) درجتين، قليلة جداً وتعطى (1) درجة واحدة. وتمّ اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي بهدف إطلاق الأحكام على المتوسطات الحسابية الخاصة بأداة الدراسة بثلاث درجات، هي: كبيرة، ومتوسطة، وقليلة، من خلال المعادلة:

**طول الفئة = (الحدّ الأعلى للاستجابة – الحدّ الأدنى للاستجابة) ÷ عدد الدرجات**

**طول الفئة = (5 –1) ÷3= 1.33**

وتمّ تحديد درجات استجابة أفراد عيّنة الدراسة على الأداة، وتمّ اعتماد المعيار بثلاث درجات (كبيرة، ومتوسطة، وقليلة) على النحو الآتي: درجة قليلة إذا تراوح المتوسط الحسابي (2.33–1)، ودرجة متوسطة إذا تراوح المتوسط الحسابي (3.67–2.34)، ودرجة كبيرة إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (5–3.68)، ويعتمد صدق نتائج هذه الدراسة على دقة الأساليب الإحصائية وملاءمتها لأسئلة الدراسة، ودرجة دقة ومصداقية وموضوعية ونزاهة أفراد الدراسة في استجابتهم على أداة الدراسة.

**المعالجات الإحصائية**

من أجل معالجة المعلومات التي تمّ جمعها وتحليل البيانات إحصائياً استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداة الدراسة، ولكلّ فقرة من فقرات الاستبانة للإجابة على السؤال الأول، وللإجابة عن السؤال الثاني فلقد تمّ استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت).

**نتائج الدراسة ومناقشتها**

- **أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول،** الذي نصُّه: ما درجة فعالية برنامج جسور التعلم في تحسين تعلم الرياضيات في مدارس البادية الشمالية الشرقية كما يراها معلّمو الرياضيات؟ وللإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل فقرة من فقرات الأداة، ونتائج الجدول (2) تبيّن ذلك

**الجدول(2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأداة مرتبة تنازلياً وفقاً المتوسطات الحسابية**

| الرقم | الرتبة | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 6 | 1 | يربط برنامج جسور التعلم الرياضيات بحياة الطلبة | 4.02 | .878 | كبيرة |
| 19 | 2 | يحفز البرنامج الطلبة على تعلم الرياضيات بالمحسوسات | 3.93 | .836 | كبيرة |
| 14 | 3 | ينمّي برنامج جسور التعلم مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة | 3.91 | .976 | كبيرة |
| 17 | 4 | يحقق برنامج جسور التعلم تعلمًا ذا معنى لدى الطلبة | 3.89 | .860 | كبيرة |
| 30 | 5 | يعزز برنامج جسور التعلم تعلم الرياضيات عن طريق روابط لمصادر إثرائية وعلاجية | 3.87 | .910 | كبيرة |
| 12 | 6 | يعمل البرنامج على اكتساب المهارات الرياضية لدى الطلبة | 3.86 | .844 | كبيرة |
| 18 | 7 | يحقق البرنامج التكامل الأفقي بين الرياضيات والعلوم واللغة العربية واللغة الإنجليزية | 3.85 | .831 | كبيرة |
| 1 | 8 | ينمي برنامج جسور التعلم روح المثابرة لدى الطلبة | 3.84 | .852 | كبيرة |
| 7 | 9 | يتيح البرنامج للطلبة التعلم في أي وقت وفي أي مكان | 3.83 | .825 | كبيرة |
| 8 | 10 | يوفر برنامج جسور التعلم الوقت والجهد في تعلم الرياضيات | 3.83 | .988 | كبيرة |
| 11 | 11 | يسهم برنامج جسور التعلم في اكتشاف المواهب لدى الطلبة | 3.83 | .893 | كبيرة |
| 23 | 12 | يقلل برنامج جسور التعلم من الأخطاء المفاهمية في الرياضيات | 3.83 | .870 | كبيرة |
| 15 | 13 | يوفر برنامج جسور التعلم طرق تفاعل متنوعة | 3.82 | .852 | كبيرة |
| 25 | 14 | يوفر برنامج جسور التعلم تغذية راجعة للطلبة حول تعلمهم | 3.82 | .920 | كبيرة |
| 21 | 15 | يزيد برنامج جسور التعلم من قدرة الطلبة على حل المشكلات الرياضية | 3.79 | .854 | كبيرة |
| 4 | 16 | ينمي برنامج جسور التعلم مهارات التفكير العليا لدى الطلبة | 3.77 | .899 | كبيرة |
| 16 | 17 | يسهم برنامج جسور التعلم في تبادل الخبرات بين الطلبة | 3.77 | .868 | كبيرة |
| 28 | 18 | يطور برنامج جسور التعلم مهارات التعلم المدمج لدى الطلبة | 3.77 | .893 | كبيرة |
| 2 | 19 | يطور برنامج جسور التعلم المهارات التكنولوجية لدى الطلبة | 3.75 | .889 | كبيرة |
| 3 | 20 | يعمل برنامج جسور التعلم على تحمل الطالب مسؤولية تعلمه | 3.75 | 1.018 | كبيرة |
| 20 | 21 | يعمل برنامج جسور التعلم على رفع مستوى تحصيل الطلبة في الرياضيات | 3.75 | 1.036 | كبيرة |
| 26 | 22 | يوطد برنامج جسور التعلم العلاقة التشاركية بين المدرسة والبيت لخدمة تعلم الطلبة | 3.74 | .930 | كبيرة |
| 10 | 23 | يراعي برنامج جسور التعلم استراتيجيات التعلم المتمايز | 3.73 | .827 | كبيرة |
| 13 | 24 | يساعد برنامج جسور التعلم في تطبيق المعرفة السابقة في التعلم الجديد | 3.73 | .902 | كبيرة |
| 24 | 25 | يطور البرنامج الطلبة قدرات الطلبة في حل الواجبات | 3.73 | .857 | كبيرة |
| 5 | 26 | يزيد برنامج جسور التعلم دافعية الطلبة نحو تعلم الرياضيات | 3.72 | .935 | كبيرة |
| 9 | 27 | يقدم برنامج جسور التعلم المحتوى العلمي بتسلسل منطقي | 3.72 | .820 | كبيرة |
| 29 | 28 | يتيح برنامج جسور التعلم التواصل المستمر بين المعلم والطالب | 3.69 | .891 | كبيرة |
| 27 | 29 | يحقق برنامج جسور التعلم التكامل الرأسي لمادة الرياضيات | 3.68 | .830 | كبيرة |
| 22 | 30 | تحاكي أنشطة برنامج جسور التعلم الاختبارات الدولية | 3.66 | .842 | متوسطة |
| | | الكلي | 3.80 | .645 | كبيرة |

يَتبين من الجدول (2) أنّ درجة فعالية برنامج جسور التعلم في تحسين تعلم الرياضيات في مدارس البادية الشمالية الشرقية كما يراها معلمو الرياضيات بشكل عام كانت بدرجة كبيرة، وأنّ المتوسطات الحسابية للفقرات تراوحت بين (3.66-4.02)، ويمكن أنْ تُعزى هذه النتيجة إلى قناعة معلمي الرياضيات بأهمية برنامج جسور التعلم في تحسين تعلم الرياضيات ومساهمته في تعويض الفاقد التعليمي لدى الطلبة الناتج عن جائحة كورونا. وجاءت الفقرة رقم (6)، ونصُّها: "يربط برنامج جسور التعلم الرياضيات بحياة الطلبة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.02) وبدرجة كبيرة، وقد يُعزى ذلك إلى طبيعة مادة الرياضيات التي يغلب عليها الجانب التجريدي، وتكتسب حيويتها من خلال ربطها بالحياة لتسهيل تعلمها، إضافة إلى أنّ فلسفة بناء أنشطة جسور

التعلم قامت على ربط المعرفة الرياضية بحياة الطالب، الأمر الذي حفّز الطلبة على تعلمها بقالب جديد وممتع. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الطويسي، 2022) أنَّ دوْر برنامج جسور التعلم في ربط المعرفة بالحياة كان كبيرا.

بينما جاءت الفقرة رقم (22)، ونصُّها: "تحاكي أنشطة برنامج جسور التعلم الاختبارات الدولية" في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.66) وبدرجة متوسطة، ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى قلة الأنشطة المتعلقة بالاختبارات الدولية ضمن برنامج جسور التعلم ولأهمية الأنشطة التي تحاكي الاختبارات الدولية، والدوْر المناط بالمعلم بالتركيز على الاختبارات الدولية سواء ما ورد في كتب الرياضيات، أو أسئلة دولية سابقة، واتفقت نتيجة الدراسة الحالية بشكل عام مع نتيجة دراسة (أيوب، 2022)، ودراسة (العرود، 2022)، ودراسة (الهواملة،2021) التي أشارت إلى أنَّ فاعلية برنامج جسور التعلم كانت بدرجة كبيرة.

- **ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني**، الذي نصُّه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 05.) بين متوسطات تقديرات معلمي الرياضيات لدرجة فعالية برنامج جسور التعلم في تحسين تعلم الرياضيات في مدارس البادية الشمالية الشرقية كما يراها معلمو الرياضيات تُعزى إلى متغيريْ: النوع الاجتماعي، والخبرة؟ للإجابة عن السؤال تمَّ استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فعالية برنامج جسور التعلم في تحسين تعلم الرياضيات في مدارس البادية الشمالية الشرقية كما يراها معلمو الرياضيات تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، ومتغير الخبرة، كما تمَّ استخدام اختبار (ت) لمعرفة الفروق المحتملة ذات الدلالة الإحصائية التي تُعزى إلى النوع الاجتماعي، ويظهر الجدول (2) ذلك.

**الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأداة، واختبار(ت) تبعاً لمتغيريْ: النوع الاجتماعي والخبرة**

| المتغير | الفئات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| النوع الاجتماعي | ذكر | 3.81 | .595 | 0.224 | .823 |
| | انثى | 3.79 | .692 | | |
| الخبرة | أقل من 10 سنوات | 3.69 | .671 | -2.585 | .011 |
| | 10 سنوات فأكثر | 3.96 | .574 | | |

* ذات دلاله إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05)

تشير النتائج في الجدول (3) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (05. ≥α) بين متوسطات تقديرات معلمي الرياضيات لدرجة فعالية برنامج جسور التعلم في تحسين تعلم الرياضيات في مدارس البادية الشمالية الشرقية كما يراها معلمو الرياضيات تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي للدرجة الكلية؛ حيث كان مستوى الدلالة أعلى من (05.). وقد تُعزى هذه النتيجة إلى قناعة الجنسين كليْهما من المعلمين بأهمية البرامج الجديدة في ظلّ كورونا، وتلقيهم نفس أنشطة جسور التعلم وبظروف متشابهة، بالإضافة إلى أنَّ الجنسيْن كليْهما يقومان بالأدوار نفسها وفق مرجعية واحدة من حيث القوانين والأنظمة والتعليمات، وهي وزارة التربية والتعليم، التي تكون تعليماتها موحدة للمعلمين جميعهم بغضِّ النظر عن نوعهم. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (أيوب، 2022)، ودراسة (الجراح، 2022)، ودراسة (الطويسي، 2022)، ودراسة (العرود، 2022) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (05. ≥α) تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.

بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =05.) لدرجة فعالية برنامج جسور التعلم في تحسين تعلم الرياضيات في مدارس البادية الشمالية الشرقية كما يراها معلمو الرياضيات تُعزى إلى متغير الخبرة، وبمستوى دلالة (011.)، ولصالح فئة (10 سنوات فأكثر). وقد يُعزى ذلك إلى أنَّ المعلمين أصحاب الخبرة (10 سنوات فأكثر) في ظلّ برنامج الرُتب الجديد عملوا على تطوير ذاتهم من خلال خضوعهم للدورات التدريبية المختلفة تربوياً وتكنولوجياً لغايات الحصول على رتب أعلى، الأمر الذي انعكس على استجاباتهم لأداة الدراسة، واختلفت مع دراسة (العرود،2022) التي اظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغيّر الخبرة.

**التوصيات**

**في ضوْء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:**

1. تضمين أنشطة جسور التعلم ما يتعلق بالاختبارات الدولية مثل: PISA،TIMSS .
2. تعميم برنامج جسور التعلم على مواد أخرى غير المواد الأربعة، والصفوف الثلاثة الأولى.
3. إجراء دراسات أخرى مماثلة حول برنامج جسور التعلم على عيّنات وتغيُّرات أخرى، وفي مناطق ومديريات مختلفة في الأردن.
4. تنفيذ برامج تدريبية منظَّمة ومدروسة تعنى ببرنامج جسور التعلم، لنقل أثرها على أرض الواقع.

**قائمة المصادر والمَراجع باللغة العربية:**


- أبو عيشة، هناء والكريمين، هاني. (2021). **واقع استخدام برامج جسور التعلم من وجهة نظر معلّمي المرحلة.** *المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية. 10*، 1–37
- أبو عيطة، جوهرة وعطيات، هبة وإسماعيل، ملك. (2020). **فاعلية التعلُّم المدمج باستخدام " فصول جوجل " في التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الرابع الأساسي واتجاهاتهم نحو الرياضيات.** *مجلة الدراسات التربوية والنفسية–جامعة السلطان قابوس.15* (1)، 138 – 154.
- أيوب، سعاد. (2022) **فاعلية برنامج جسور التعلم في تدريس مادة العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة عجلون من وجهة نظر المعلمين.** *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث – مجلة العلوم التربوية والنفسية. 6*(5)، 39–53.
- آل المطهر، محمد. (2018). **أبرز مستحدثات برمجيات تعليم وتعلم الرياضيات.** *المجلة العلمية السنوية للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، 6* (1)، 103–210.
- الجراح، فيصل. (2022). **فاعليّة استخدام أنشطة برنامج جسور التعلم في برنامج التعلم عن بعد عبر منصة (درسك) في ظل جائحة كورونا في تعويض الفاقد التعليمي لدى الطلبة من وجهة نظر مدراء المدارس في لواء المزار الشمالي.** *المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية – سلسلة العلوم الإنسانية، 33* (2)، 1–10.
- الدهشان، جمال. (2020). **أزمة التعليم والتعلم في ظلّ كورونا: الأفق والتحديات.** مسترجع بتاريخ 3 كانون أول 2022 من: https://www.academia.edu/42682728/
- الرفاعي، أحمد. (2021). **ظلال الطوارئ والأزمات على ملامح تعليم وتعلم الرياضيات.** *المجلة العربية للتربية النوعية، 5*(18)، 59–70.
- زيتون، كمال. (2003). **التدريس – نماذجه ومهاراته–.** القاهرة: عالم الكتب.
- الشرفات، حسين وإبراهيم، عبد الغني. (2019). **معيقات تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في الأردن كما يراها المعلمون ومديرو المدارس.** *الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، 12*(1)، 13 – 29.
- الشرفات، حسين وغنيمات، موسى. (2016). **مناهج الرياضيات الواقع والمأمول.** عمان: دار المعتز للنشر والتوزيع.
- الطويسي، أحمد. (2022). **دوْر برنامج جسور التعلم في ربط المعرفة بالحياة من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة جرش.** *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث – مجلة العلوم التربوية والنفسية. 6*(2)، 66–80.
- العرود، حمزة.(2022). **دوْر برنامج جسور التعلم في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة عجلون.** *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث – مجلة العلوم التربوية والنفسية. 6*(1)، 65–83.
- القطيش، حسين. (2022). **أثر برنامج تعليمي قائم على توظيف أدوات التفكير التفاعلية عبر الإنترنت في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مبحث العلوم لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن.** *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 13*(39)، 28–41.
- الهواملة، فيروز. (2021). **فاعلية برنامج جسور التعلم في تنمية استراتيجية التعلم المدمج (المتمازج) في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر مديري المدارس.** *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث – مجلة العلوم التربوية والنفسية. 5*(30)، 40–57.
- وزارة التربية والتعليم. (2021). **برنامج جسور التعلم**، مسترجع بتاريخ 10 أيلول 2022 من: *https://moe.gov.jo/node/79998*
- وزارة التربية والتعليم (2022). **منصّة تدريب المعلمين**، جسور *التعلم، الإطار العام للبرنامج*. مسترجع بتاريخ 10 أيلول 2022 من: *https://teachers.gov.jo/mod/resource/view.php?id=8549*
- يوسف، محمد وروفائيل، عصام (2019). **تعليم وتعلم الرياضيات في القرن الحادي والعشرين.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- اليونيسف. (2022). **جسور التعلم دراسة الأثر.** مسترجع بتاريخ 4 أيلول 2022 من: https://www.unicef.org/jordan/media/10791/file

**References:**


- Al-Motaher, M. (2018). The most prominent developments in teaching and learning mathematics software (in Arabic). *Journal of Egyptian Association for Educational Computer*. *6*(1), 103-210.
- Abu Aisha, H.; & Al-kremen, H. (2021). The reality of using bridges program from the point of view of primary stages (in Arabic). *Arab Journal of Humanities and social Sciences. 10*, 1-37.
- Abueita, J., & Ateyat, H., & Ismael, M. (2020). The effectiveness of blended learning by Using "Google Classroom" on the achievement and attitudes toward mathematics of the Fourth-Grade Students (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Studies - Sultan Qaboos University. 15*(1), 138-154.
- Akcay, A., Karhan, E., & Bozan, M. (2021). The effect of using technology in primary school math teaching on student, academic achievement: A meta-analysis study, *International research in education, 7*(2), 1-21
- Al-Hawamleh. F. (2021). The effectiveness of teaching bridges program in developing e-blended learning strategies in light of corona pandemic from principals' point of view (in Arabic). *Arab Journal of* Sciences *research publishing- Journal of Educational and Psychological Sciences*. *5*(30), 40-57.
- Al-Jarrah, F. (2022). The effectiveness of using the activities of the Learning Bridges Program in distance learning via your lesson platform in light of the Corona pandemic in compensating the educational loss among students from the point of view of school principals in district (in Arabic). *Jordan Journal of Applied Sciences - Humanities Series. 33*(3), 1-10.
- Al-Qutaish, H. (2022). The effect of educational program based on the interactive online thinking tools in the development of creative thinking skills in science among the tenth-grade students in Jordan (in Arabic). *Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies*. 13 (39), 28-41.
- Al-Refa'e, A. (2021). Shadows of emergencies and crises on the features of teaching and learning mathematics (in Arabic). *Arab Journal of Specific Education, 5*(18), 59-70.
- Alshrafat, H.; & Ghnaimat, M. (2016). *Mathematics curricula reality and hope.* Amman: Dar Al-Moataz for publication and distribution.
- Alshrafat, H., & Ibrahim, A. (2019). Obstacles to teaching and learning mathematics at the higher basic stage in Jordan as seen by teachers and principals (in Arabic). *Academic Journal of Social and Human Studies. 12*(1), 13-29.
- Altwaisi, A. (2022). The role of Learning Bridges Program in Linking Knowledge to life from science teacher perspective in Jerash Governorate (in Arabic). *Arab Journal of* Sciences *research publishing- Journal of Educational and Psychological Sciences*. *6*(2), 66-80.
- Aluroad, H. (2022). The role of Learning Bridges Program in developing educational Process from the point of View of Public-School Principals in Ajloun Governorate (in Arabic). *Arab Journal of Sciences research* publishing-*Journal of Educational and Psychological Sciences. 6*(1), 65-83.
- Ayub, S. (2022). The degree of effectiveness of Learning Bridges Program in teaching science at primary stage in Ajloun Directorate from teacher's perspective (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences. 6*(5), 39-53.
- Balentyne, P.; & Varga, M. (2017). Attitudes and achievement in a self-paced blended mathematics course. *Journal of Online Learning Research, 3*(1), 55-72
- Eldahshan, G. (2020). The crisis of teaching and learning in light of Corona: prospects and challenges, Retrieved 3 December 2022 from: *https://www.academia.edu/42682728/*
- Floyd, M. (2008). The effect of using technical factor on student's achievement in Math. *Journal of Technology and Teacher Education, 5*(2/3), 117-138
- Foster, M., et al. (2016). Improving mathematics learning of kindergarten students through computer-assisted instruction. *Journal for Research in Mathematics Education, 47*(3), 206-232.
- Horn, M.; & Staker, H. (2015). Blended: Using disruptive innovation to improve schools. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministry of Education. (2021). *Learning Bridges Program,* Retrieved 10 September 2022 from: *https://moe.gov.jo/node/79998*
- Ministry of Education. (2022). *Teacher training platform, learning bridges, program general framework*, Retrieved 10 September 2022 from: *https://teachers.gov.jo/mod/resource/view.php?id=8549*.
- NCTM. (2000). *Principles and Standards for School Mathematics. Reston, VA:* National Council of Teachers of Mathematics.

- Radawneh, A. (2021). Learning bridges is a unique model of blended education (in Arabic). *Al Rai newspaper for publication and distribution*: Amman.
- Statista, S. (2020). *E-learning and digital education - Statistics & Facts.* Retrieved 10December 2022 from: https://www.statista.com/topics/3115/e-learning-and-digital-education/
- UNICEF. (2022). *Learning Bridges impact study,* Retrieved 4 September 2022 from: https://www.unicef.org/jordan/media/10791/file.
- Uziak, J.; & Oladiran, M.; Lorencowicz, E.; & Becker, K. (2018), Students' and instructor's Perspective on the use of Blackboard Platform for Delivering an Engineering Course, *The Electronic Journal of e-Learning, 16*, (1), 1-15
- Warrier, B. (2006, May 15). *Bringing about a blend of eLearning and traditional methods. Online Edition of India's National Newspaper*, Retrieved 10September 2022 from http://www.hindu.com.
- Youssef, M.; & Raphael, E. (2019). *Teaching and learning mathematics in the twenty-first century*. Cairo: Anglo Egyptian Library.
- Zaytoon, K. (2003). *Teaching - Models and Skills*. Cairo: Aalam Alkotb.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (44) .March 2024
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

# The Impact of Educational Training Programs on the Development of the Application of Educational Methods from the Perspective of Teachers in the Directorates of Education in Ma 'Adba Governorate

***Ms. Diaa Mufleh Ali Al-Hawasheh****

Researcher, College of Educational Sciences, The Ministry of Education, Madaba Governorate, Amman, Jordan.

**Oricd No**: 0009-0009-1286-8871
**Email**: diyaa.alhawawsheh@gmail.com

**Received:**
7/03/2023

**Revised:**
11/03/2023

**Accepted:**
6/02/2024

***Corresponding Author:**
diyaa.alhawawsheh@gmail.com

**Citation:**Alhawawsheh , D. M. A. The Impact of Educational Training Programs on the Development of the Application of Educational Methods from the Perspective of Teachers in the Directorates of Education in Ma 'Adba Governorate. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 15(44). https://doi.org/10.33977/1182-015-044-003

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**

**Object**: The study aimed to identify the impact of educational training programs in developing the application of educational methods from the point of view of teachers in the directorates of education in Ma'adba governorate.

**Method**: The researcher used the analytical prescriptive curriculum. The tool was a questionnaire distributed to teachers and teachers in government schools belonging to the directorates of education and education in Ma'adba governorate in Jordan. The study sample comprised 219 male and female teachers.

**Result**: The study's findings show that the impact of educational training programs on the development of the application of educational methods has been high. The results also show that there are no statistically significant differences between the averages of sample responses on the scale of the impact of educational training programs on the development of the application of educational methods according to study variables. (Six, years of experience).

**Abstract**: and in the light of the findings, the researcher recommended that the faculties of educational sciences should pay attention to the preparation of a well-known teacher in all aspects, including the specialized knowledge aspect (Academic), educational professional aspect, and continuing to conduct specialized and varied training courses to raise and improve teachers' pre-and-in-service level to enhance their performance and effective teaching skills.

**Keywords**: educational training programs, teaching methods, teachers, directorates of education, Ma'adba governorate.

# أثر البرامج التدريبية التربوية في تطوير تطبيق الأساليب التعليمية من وجهة نظر المعلمين في مديريات التربية والتعليم في محافظة مادبا

***أ. ضياء مفلح علي الهواوشة****

باحث، كلية العلوم التربوية، وزارة التربية والتعليم، محافظة مأدبا، عمّان، الأردن.

**الملخص**

**الأهداف:** هدف الدراسة التعرف إلى أثر البرامج التدريبية التربوية في تطوير تطبيق الأساليب التعليمية من وجهة نظر المعلمين في مديريات التربية والتعليم في محافظة مأدبا.

**المنهجية:** استخدمت الباحثة المنهج الوصفي – التحليلي، وتمثلت الأداة في استبانة تم توزيعها على المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة مادبا في المملكة الأردنية الهاشمية، وبلغت عينة الدراسة (219) معلما ومعلمة.

**النتائج:** ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن أثر البرامج التدريبية التربوية في تطوير تطبيق الأساليب التعليمية جاءت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على استبانة أثر البرامج التدريبية التربوية في تطوير تطبيق الأساليب التعليمية تبعا لمتغيري الدراسة (الجنس، سنوات الخبرة).

**الخلاصة:** وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بضرورة اهتمام كليات العلوم التربوية بإعداد معلم ملم بجميع الجوانب، ومنها الجانب المعرفي التخصصي (الأكاديمي)، والجانب المهني التربوي، والاستمرار في عمل دورات تدريبية متخصصة ومتنوعة لرفع وتحسين مستوى المعلمين قبل وفي أثناء الخدمة للارتقاء بأدائهم ومهارات التدريس الفعال لهم.

**الكلمات المفتاحية:** البرامج التدريبية التربوية، الأساليب التعليمية، المعلمون، مديريات التربية والتعليم، محافظة مأدبا.

**المقدمة**

يُعدُّ إعداد المعلم من العوامل الأساسية في إنجاح العملية التعليمية؛ حيث يُعتبر المعلم الكفء القادر على القيام بوظيفته بطريقة فعالة ومجدية محور هذه العوامل، ويحتاج إعداده إلى كل اهتمام وعناية من قبل المسؤولين في مؤسّسات التربية والتعليم؛ لأنَّ عملية التدريس ليست بالمهنة السهلة التي يستطيع أي فرد تأديتها بإتقان؛ إذْ تحتاج إلى قدرات خاصة، ومهارات تعليمية معيَّنة ومحدَّدة، حتى يتمكن المعلم من التكيُّف مع الظروف الطارئة التي تواجهه في المواقف التعليمية.

ويُعتبر المعلّم أحد أهمِّ أركان العملية التعليمية التربوية الناجحة؛ إذ يؤدي الدوْر الأهمَّ في عملية نقل المعارف والمهارات والمعلومات والخبرات للطلبة، ويجعلهم قادرين على مواجهة التحديات والصعوبات جميعها التي تواجههم في حياتهم ومسيرتهم العملية والحياتية. كما يقوم المعلم بالدوْر الأكبر في غرس القيم والمبادئ الصالحة في نفوس الطلبة، وإرشادهم، وتوسيع مداركهم، وإعدادهم لمواجهة التحديات والصعوبات جميعها التي قد تواجههم في المستقبل. ويُعدُّ المعلم الناجح والخبير والمتمرس والقادر على إيصال المعلومات للطلبة بكفاءة عالية أحد أهم الأسباب التي تؤدّي إلى إحداث نهضة شاملة في العملية التعليمية، وتحقيق أهدافها (Vandenbroucke et al, 2018).

ونظراً لأهمية الدوْر الذي يقوم به المعلم في إعداد الطلبة وتعليمهم وتدريبهم وغرس الثقة والقيم والمبادئ الحميدة في نفوسهم، وجب على المشرفين والقادة التربويين القائمين على العملية التعليمية جميعهم الاهتمام بالمعلم، وتحفيزه، وإكسابه الخبرات والمهارات والقدرات جميعها اللازمة لتقديم خدمة تعليمية عالية المستوى للطلبة؛ إذْ يُعدُّ إعداد المعلم وتحفيزه وزيادة خبرته وتزويده بما يحتاجه من دعم علميّ ونفسيّ من أهمِّ مقومات العملية التعليمية الحديثة. وقد حرصت الدول والمجتمعات والمؤسَّسات التعليمية العالمية والمحليّة على إعطاء المعلم الدورات التدريبية اللازمة لتنمية مهاراته وقدراته وخبراته التعليمية، وتحسين مستواه الثقافي والفكري، لضمان جودة العملية التعليمية التي يقدِّمها للطلبة (Rich, 2015).

إنَّ مفهوم تدريب المعلمين يعني: مجموعة النشاطات والبرامج التي يتلقاها المعلمون في أثناء الخدمة الفعلية بهدف إكسابهم معلومات ومهارات واتجاهات جديدة تساعدهم في أداء عملهم بكفاءة (المطيري، 2009).

ويُجمع التربويون على المعلم أنْ يقوم بتقدير حاجاته المختلفة، من خلال تجميع المهارات التي يمكن أنْ تشكّل حاجات بالنسبة إليه، سواء من خلال ملاحظة نقاط القوة لديه أو نقاط الضعف، ثمَّ يقوم باتخاذ القرارات المتعلقة بالأهداف التربوية وأهمية كل هدف، وصياغة الأنشطة التعليمية في ضوْء ذلك، وفي ضوْء تقدير الحاجات لدى المعلم، يقوم المعلم ببناء خطّة التطوير المهني التي يمكن من خلالها تفعيل العملية التعليمية (هجران، 2000).

وتُعدُّ عملية تحديد الاحتياجات التدريبية من العوامل المهمة لتدريب المعلمين، والتي تساعد على تحقيق الأهداف المنشودة من التدريب من خلال وجود نشاط مخطّط يقوم على دراسة علمية وعملية للتعرف على الاحتياجات التدريبية– التي تصنّف إلى صنفيْن: فردية وهدفها تحقيق حاجة فرد أو مجموعة من الأفراد ممن يفتقرون إلى المعارف والمهارات الخاصة بالعمل، وجماعيّة وهي التي تتعلق بمجموعة كبيرة من الأفراد الذين يحتاجون إلى معارف ومهارات (Laird,2010).

وتؤكّد الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلمين أهميّة تحديد احتياجات فئة المعلمين المستهدفة بالتدريب؛ حيث إنَّ نجاح التدريب يقاس بمدى التعرف على الاحتياجات التدريبية وحصرها وتجميعها، وأنَّ أيَّ برنامج تدريبي لا يُبنى على أسُسٍ علمية لن تكون له قيمة، ولن يجدي نفعًا، لذا، **هناك ثلاثة مداخل لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، هي:**

- **مدخل تحليل المنظمة:** ويركّز على فعاليات التدريب المستقبلية.
- **ومدخل تحليل العمليات:** ويركّز على تحديد أهمِّ المعارف والمهارات والكفايات والقدرات والصفات.
- **ومدخل تحديد الفرد:** الذي يركّز على قياس أداء الفرد في مهارته، وعلى تحديد المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لتطويرها (يونس، 2012).

ويُعدُّ أسلوب التعليم هو الطابع الخاص بالمعلم والكيفية المستخدمة في نقل المعلومات إلى الطالب، كما يتّسم أسلوب التعليم بالتغير من معلم إلى آخر، فلكلٍّ منهم أسلوب يميزه، وسلوك تعامل فردي حسب الموقع التعليمي أو ظروف البيئة الموجود فيها المعلم والطالب، كما أوضح بعض علماء تكنولوجيا التعليم أنَّ مفهوم أسلوب التعليم يتمثل في النمط المتبع من قبل المعلّم والذي يعكس شخصيته المميزة لنقل الرسالة التعليمية عبر قنوات الاتصال التعليمية المختلفة، وتتمثل أساليبه في: المُحاضرة، المناقشة، المشروع، حلّ المشكلات، الرحلات الميدانية، الأناشيد والقصص، نظام التعليم الشخصي، الأسئلة الصفية، التعلم التعاوني.

وتعدُّ عملية تدريب المعلمين وتأهيلهم مهنياً من القضايا التي تمثل اهتمام التربويين في مختلف دول العالم، لما لها من دوْر فاعل في تحسين مستوى أداء المعلم والطالب، وتطوير العملية التعليمية؛ فإعداد الكتب والمناهج والبرامج التعليمية على أهميتها، قد لا تحقق أهدافَها ما لم يكن المعلم قد أُعِدَّ إعداداً مناسباً لممارستها في الموقف التعليميّ بشكل جيد, لذا، فإنَّ عملية تدريب المعلمين ينبغي أنْ تستند إلى الاحتياجات التدريبية الفعلية، بهدف إحداث تغييرات ايجابية مستمرة في أدائهم وخبراتهم واتجاهاتهم نحو مهنة التعليم (طعاني، 2009).

وقد أشار **سفاتوبلك (Svatopluc, 2010)** إلى أنَّ اعتبار التدريب أحدُ أهمِّ المكوِّنات الجوهرية للتعليم مدى الحياة، وأنَّ الاحتياجات التدريبية هي مجموعة من المتغيرات والتطورات التي يجب إحداثها في معلومات المعلمين ومهاراتهم واتِّجاهاتهم، لتجعلهم قادرين على أداء أعمالهم التربوية، وتحسين مستوى أدائهم الوظيفي.

ويُعدُّ التدريب على اختلاف أشكاله من الركائز الأساسية والمحورية التي تهدف إلى رفع كفاءات العاملين ومهاراتهم في أيِّ مجال من مجالات العمل، يهدف من خلاله رفع كفاية العاملين في أيِّ قطاع من قطاعات العمل، مما ينعكس إيجاباً على مخرجات هذه القطاعات كمّاً ونوعاً، على أنْ يكون هذا التدريب عملية مستمرة لا تتوقف، وتتطور باستمرار لتواكب التغيرات المستمرة والمتجددة. وقد تمَّ تعريف التدريب على أنَّه: "النشاط المتَّسم بالصبغة العملية باكتساب المتدرب مهارات محدَّدة في عملية من عمليات الإنتاج أو التشغيل أو الصيانة أو الإدارة، وقد يخضع لمستوى تعليم معيَّن أو لفئة عمرية محددة، أو لقدرة زمنية معينة ويعرف بأنه عملية ديناميكية تستهدف إحداث تغييرات في معلومات وخبرات وطرائق أداء سلوك، واتجاهات المتدربين بغية تمكينهم من استغلال إمكاناتهم وطاقاتهم الكامنة، بما يساعد على رفع كفاياتهم في ممارسة أعمالهم بطريقة منتظمة و بإنتاجية عالية". (Ignacio et al,2009)

وقد أكد **الطعاني (2009)**، على أهمية تدريب المعلمين وتأهيلهم مهنياً لما للتدريب منْ دوْرٍ فاعلٍ في تحسين مستوى أداء المعلم والطالب، والقدرة على التعاطي مع المتغيرات المعلوماتية والتطور المعرفي والمتسارع في الأفكار التربوية التي فرضت على المعلم للقيام بأدوار جديدة لتتناسب مع هذا التقدم، وما تلاها من تطوير للعملية التعليمية، مما يستوجب أنْ تستند عملية تدريب المعلمين على الاحتياجات التدريبية الفعلية، من أجل الحصول على تغييرات إيجابية مستمرة ودائمة في الأداء والخبرات والاتجاهات التي تتطلبها مهنة التعليم؛ فمن خلال الاحتياجات التدريبية يتمّ الكشف عن النقص أو الفجوة التي تقع ما بين الأداء الفعليّ القائم والأداء المأمول فيه، ويتمّ ذلك من خلال تشخيص الوضع الراهن وتحليله، والخروج بنتائج معيَّنة ترتبط وتتعلق بكيفية قدرة التدريب على تلافي النقص أو الفجوة؛ فمن خلال تنوع البرامج العملية، والمهارات المعرفية الدقيقة تفرض وجود معلمين ذوي مهارات متنوعة ومختلفة تتلاءم وتتناسب ومهارات التربية المهنية؛ حيث إنَّ الدرجة العلمية والخبرة العملية التطبيقية تُعدُّ الأساس في المؤهل لمعلِّمي التربية المهنية (هزايمة وإسماعيل، 2014).

وتُعدُّ عقد الدورات التدريبية للمعلمين إحدى الطرق الفعالة التي تساعد على تطوير المستوى العلمي والثقافي للمعلم؛ حيث تسهم في إعداد المعلمين وزيادة ثقتهم بأنفسهم وبخبراتهم وبقدرتهم على شرح الحصة الصفية ونقل المعلومات والمهارات للطلاب. كما تساعد الدورات التدريبية على زيادة قدرة المعلم على العمل الجماعي والاندماج والتعاون مع باقي الزملاء من المعلمين والهيئة الإدارية في المدرسة، فضلاً عن إكساب المعلمين المزيد من المعلومات والخبرات الأكاديمية التي تسهم في زيادة قدرتهم على تقديم الخدمة التعليمية المناسبة للطلبة، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على مستوى الطلبة والمنظومة التعليمية ككل (Yo , 2019 & Li).

**ويمكن أنْ نوجز أهمّية الدورات التدريبية كما ذكرها كوردينجلي (Cordingley,2015) في النقاط الآتية:**

- تحديث معرفة المعلمين بالاستراتيجيات الحديثة والممارسات التعليمية المستحدثة في البيئة التعليمية.
- تحديث مهارات المعلمين ومواقفهم وخبراتهم في ضوْء تطوير أساليب التدريس الجديدة والأهدافن وتمكين الأفراد من تطبيق التغييرات التي أدخلت على المناهج الدراسية أو جوانب أخرى من والظروف الجديدة والبحث التربوي الجديد.
- تمكين المدارس من تطوير وتطبيق استراتيجيات جديدة تتعلق بالمناهج الدراسية وغيرها من ممارسة التدريس.
- تمكين الأفراد من تطبيق التغييرات التي أدخلت على المناهج الدراسية أو جوانب أخرى من ممارسة التدريس.

وتعمل وزارة التربية والتعليم في الأردن جاهدة على تنفيذ برامج ودورات تدريبية متنوعة وتصميمها استجابة لاستحقاقات الثورة التكنولوجية والمعرفية ومتطلباتها التي تميَّز بها القرن الحادي والعشرين، وذلك من أجل تأهيل وإعداد المعلم الذي يعدُّ العنصر

الأساس في تطوير النظام التربوي الحديث، الذي يسعى إلى صنع جيل مؤهل قادر على مواجهة المشكلات والمنافسة، وينطلق مفهوم التدريب في أثناء الخدمة للمعلمين من قبل وزارة التربية والتعليم، من أجل الوصول إلى التنمية المهنية للمعلم، وتزويده بمهارات التدريس الفعال جميعها، وغيرها.

**ومن الدراسات ذات الصلة بالبرامج التدريبية التربوية:**

دراسة **حمدان (2010)** التي هدفت إلى بناء برنامج تدريبي قائم على الكفايات في ضوْء الحاجات التدريبية لمشرفي التعليم المهني في وزارة التربية والتعليم الأردنية، وقياس مدى ملاءمته، باستخدام المنهج الوصفي – التحليلي الاستبيان كأداة للدراسة، التي تكوّنتْ من (91) فقرة، تمَّ توزيعها على (49) مشرفاً للتعليم المهني، و(437) معلماً تمَّ اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وبينت نتائج الدراسة أنَّ مجال النموّ المهني قد احتل المرتبة الأولى في الاحتياجات التدريبية، يليه مجال التعليم والتعلُّم، ثم مجال المناهج، مجال القيادة الإشرافية، مجال التخطيط، مجال التوعية المهنية، وجاء مجال الإنتاج المهني أقل المجالات في الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر المشرفين، أمّا من وجهة نظر المعلمين فتبيَّن أنَّ مجال التعلُّم والتعليم قد احتل المرتبة الأولى في الاحتياجات التدريبية، يليه مجال النموّ المهني، ثم مجال المناهج، مجال القيادة الإشرافية، ومجال التوعية المهنية، مجال التخطيط، وجاء مجال الإنتاج المهني أقل المجالات، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات التقديرية للمشرفين، والمتوسطات التقديرية للمعلمين على مجالات الدراسة جميعها، والأداة ككل، وكانت لصالح المعلمين.

وأجرى **الزهراني (2010)** دراسة هدفت إلى معرفة أهميَّة الدورات التدريبية لمعلمي التربية الفنية من وجهة نظرهم، وتحديد مدى استفادة معلمي التربية الفنية من الدورات التدريبية في تطوير مهاراتهم التدريسية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وشملت عيِّنة البحث (80) معلماً في التربية الفنية، وتم بناء استبانة مكوَّنة من ثلاثة محاور، وأشارت النتائج إلى أهمية الدورات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بدرجة كبيرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، وعدم وجود فروق بين إجابات أفراد عيِّنة البحث تبعاً لمتغير سنوات الخبرة والدورات التدريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في المرحلة التعليمية لصالح المرحلة الابتدائية.

أجرى **دوهلن (Dhillon, 2013)** دراسةً هدفت إلى استكشاف أثر تدريب المعلِّمين على مهارات التدريس الفعَّال لديهم، أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت المنهج الوصفي – التحليلي؛ إذْ تمَّ الاعتماد على الاستبيان لجمْع بيانات الدراسة، وتكوَّنتْ عيِّنة الدراسة منْ معلِّمي المدارس في ولاية لوس أنجلوس والبالغ عددهم (150) معلماً، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنَّ تدريب المعلمين على مهارات التدريس الفعّال يسهم في دعم قدرات المعلِّم التدريسية التي تنعكس إيجابياً على رفع المستويات الأكاديميَّة للطلبة، وأنَّ تدريب المعلمين على مهارات التدريس الفعال، من خلال إخضاعهم لبرامج التدريب سواء قبل مزاولة مهنة التدريس أو في أثنائها، يسهم في تطوير خبراتهم الأكاديمية والمهنية، بحيث يتمكَّنون من إكساب الطلبة المهارات المطلوبة.

أمَّا دراسة **مانويلا وآخرون (Viramontes et al,2015)** فقد سعت إلى رصد المعوقات الإدارية البشرية التقنية) في برامج تدريب المعلمين، من خلال الوقوف على المعوقات التي يواجهها المعلمون الدائمون في برامج التدريب، وذلك لتحقيق الفعالية والكفاءة، وتعزيز منظور مختلف عن برامج تعليم المعلمين، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، منها: أنَّ من التحديات التي يواجهها المعلمون في برامج التدريب عدم ملاءمة توقيتات تلك البرامج للعاملين في المدرسة، وأنَّ البرامج الحديثة لتدريب المعلمين على موضوعات التكنولوجيا الحديثة يمثل تحدياً لبعض المعلمين الذين لا يمتلكون تلك المهارات، كما أنَّ من الصعوبات التي تمثل تحدياً لإقامة برامج تدريب للمعلمين أنَّ المجموعة المدرسية تمثل مركز العملية التعليمية، وأنَّ العمل التعاوني المصحوب بالقيادة التعليمية المقنعة يوفر نتائج أفضل، وأنَّ برامج التأهيل المهني ضرورية لتعزيز كفاءة المعلمين.

أجرت **عواد (2018)** دراسة هدفت التعرف إلى درجة فاعلية الدورات التدريبية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في عمّان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الاستبيان لجمْع بيانات الدراسة، وتكوَّنتْ عيِّنة الدراسة من معلِّمي ومعلمات المدارس الثانوية في عمّان، البالغ عددهم (355)؛ حيث تمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ درجة فاعلية الدورات التدريبية جاءت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة فاعلية الدورات التدريبية لدى المعلمين في المدارس الثانوية في عمّان تُعزى إلى متغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير الخبرة العملية لصالح (5–10 سنوات)، ولمتغير المؤهل العلمي

لصالح درجة البكالوريوس، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة فاعلية الدورات التدريبية ومستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في عمّان.

وأجرى **موسى (2018)** دراسة هدفت التعرف إلى فاعلية محتوى الدورات التدريبية للمعلمين وعلاقتها بأدائهم من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة المفرق، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي – الارتباطي، واستخدمت الاستبيان لجمْع بيانات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من مديري ومديرات المدارس في محافظة المفرق، البالغ عددهم (95) مديراً، و(129) مديرة؛ حيث تمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ درجة فاعلية محتوى الدورات التدريبية للمعلمين في محافظة المفرق قد جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بدرجة فاعلية محتوى الدورات التدريبية لدى المعلمين في محافظة المفرق تُعزى إلى كلٍ من متغير الجنس والمرحلة الدراسية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير الخبرة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية موجبة بين درجة فاعلية محتوى الدورات التدريبية لدى معلمي مدارس محافظة المفرق ودرجة أدائهم.

وقام **أودالين وآخرون (ödalen et al, 2019)** بدراسة هدفت التعرف إلى أثر الدورات التدريبية التربوية في تحسين مهارات المعلمين ليصبحوا مدرسين أفضل في السويد، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي – التحليلي، واستخدمت الاستبيان لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من المدرسين المتعلمين في ست جامعات سويدية، البالغ عددهم (183) معلماً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنَّ ثقة المشاركين بعد اشتراكهم في الدورات التدريبية قد زادت قليلاً، وأنَّ مهاراتهم التربوية الذاتية والتقييمية أصبحت أعلى بشكل ملحوظ بعد الانتهاء من دوراتهم التدريبية، كما وجد معظم المشاركين (7) من (10) الدورات التدريبية مفيدة للغاية، وكان الرضا بين المشاركين حول الدورات التدريبية للذين لديهم خبرة تعليمية تقل عن ثلاث سنوات بدرجة كبيرة.

وهدفت دراسة **القحطاني (2020)** إلى التعرف على التحديات الإدارية البشرية، التقنية، المالية التي تواجه إقامة البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، ولتحقيق تلك الأهداف اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي – التحليلي، وبعد تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على كافة عيِّنة الدراسة المكون من (39) معلماً في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، توصلت الدراسة إلى أنَّ هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على التحديات التي تواجه إدارة التدريب والابتعاث في تقديم البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض؛ حيث تأتي التحديات المالية في المرتبة الأولى بدرجة عالية، يليها التحديات الإدارية، ثم التحديات التقنية؛ وجاءت جميعها بدرجة متوسطة، وفي الأخير تأتي التحديات البشرية كأقل التحديات التي تواجه إقامة البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

وهدفت دراسة **النعيمي (2020)** إلى التعرف إلى دوْر الدورات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في تنمية مهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في ضوْء بعض المتغيرات. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي – المسحي، ولتحقيق هدف الدراسة تمَّ تطوير استبانة مكوَّنة من (38) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: (التخطيط وإعداد الدرْس، تنفيذ الدرس، والتقويم). وتكونت عينة الدراسة من (232) معلماً ومعلمة تمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ دوْر الدورات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في تنمية مهارات التدريس الفعّال جاء بدرجة مرتفعة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في دوْر الدورات التدريبية تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، ولصالح الحاصلين على الماجستير فأعلى، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في دوْر الدورات التدريبية في تنمية مهارات التدريس الفعال تُعزى إلى عدد الدورات التدريبية، ولصالح من خضعوا لدورتيْن تدريبيتيْن.

وأجرى **نواجعة (2022)** دراسة هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا؛ في ضوْء دمج التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي – التحليلي. وتكّون مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في تربية وتعليم يطّا جميعهم، البالغ عددهم (551) معلماً ومعلمة منهم (193) معلماً و(358) معلمة. وأجريت الدراسة على عينة عشوائية طبقية بلغت (331) وبنسبة (60%) من مجتمع الدراسة؛ حيث تمَّ توزيع أداة الدراسة عليهم، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وقدْ توصلَت الدراسةُ إلى النتائجِ الآتية: أنَّ الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في ضوْء دمج التعليم الإلكتروني في مديرية تربية وتعليم يطا من وجهة نظر المعلمين– كانت بدرجة مرتفعة؛ وكانت الاحتياجات كما يأتي: الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط للمادة التدريسية الاحتياجات التدريبية المتعلقة بطرائق تنفيذ الدرس، الاحتياجات التدريبية المتعلقة بضبط الموقف التعليمي وإدارته، الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالمصادر التعليمية،

الاحتياجات التدريبية المتعلقة بتقويم أداء الطلبة،، وقد أظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقدير درجات عيّنة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؛ تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عرض الأدب النظري المتعلق بالبرامج التدريبية والأساليب التعليمية، وتحديد المنهج المناسب وصياغة مشكلة الدراسة ونوع المعالجة الإحصائية المستخدمة. وما يميز هذه الدراسة عن الدراسات ذات الصلة في كونها تقع ضمن الدراسات الأولى –حسب علم الباحث– التي تناقش أثر البرامج التدريبية التربوية في تطوير تطبيق الأساليب التعليمية من وجهة نظر المعلمين، وكونها من الدراسات الأولى التي ستجرى في محافظة مأدبا.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها**

سارعت الأنظمة التعليمية في عديد من الدول سواء المتقدمة أو النامية إلى الاستعانة ببرامج التدريب وتفعيل دورها في تطوير العملية التعليمية، وذلك على كافة المستويات سواء القادة أو المعلمين وكذلك العاملين في المؤسّسات التعليمية. ونظرًا لأهمية المعلم ودوْره المحوري، حيث يُعدُّ أحد مكونات العملية التعليمية التي يقع على عاتقها تحقيق أهداف المجتمع وتطلّعاته، وذلك عن طريق القيام بالعديد من الأدوار التعليمية والتربوية والمجتمعية، وقد أشارت دراسة الكثيري (2017) إلى أنّ تدريب المعلم في أثناء الخدمة تُعد تربية مستمرة له من بداية دخوله المهنة حتى خروجها منها، الأمر الذي يعني أن إعداد المعلم وتأهيله عملية لا تنتهي بانتهاء مرحلة الإعداد الأكاديمي (التعليم الجامعي) بل تدوم، وتستمر طيلة حياته المهنية؛ حيث يُعدُّ التدريب في أثناء الخدمة ضرورة للارتقاء بمستوى أداء المعلم لتحقيق أهداف العملية التعليمية، وذلك من أجل الإلمام بكل ما هو جديد في عالم التربية من طرق ومناهج وغيرها، من أجل مواكبة التطور التقني في تكنولوجيا التعليم من مواد تعليمية وطرق تدريس حديثة، ومن أجل الوقوف على ما يطرأ من تغيرات وتطورات في الميدان التعليمي.

إنّ غياب تدريب المعلمين في أثناء الخدمة يسهم في تأخير النمو المهني لهم بالإضافة إلى تدني التحصيل العلمي للطلبة. إذ يعد التدريب أداة لتحسين أداء المعلم، ومواكبة التطورات التكنولوجية، وتقليل الحاجة إلى الإشراف، وتخفيض نسبة مشكلات العمل وحوادثه، وتحسين خدمات المؤسّسة التعليمية، بالإضافة إلى تحقيق الاستقرار الوظيفي فيها (ناصر الدين،2019). وقد أوصى مؤتمر التطوير التربوي (2015) الذي أقامته وزارة التربية والتعليم بضرورة إنشاء مراكز تدريبية في الأقاليم الثلاثة لتنفيذ خطط التنمية المستدامة المحددة في إطار برامج التنمية المهنية المبنية على الحاجات والتنسيق مع الجامعات الرسمية في المحافظات المختلفة للاستفادة من مرافقها وخبراتها وبما يحقق الفائدة المرجوة من التدريب.

ونظراً لطبيعة عمل الباحثة في وزارة التربية والتعليم، واطّلاعها على الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع لاحظت وجود ندرة في الدراسات التي جمعت بين المتغيرات البحثية (البرامج التدريبية والأساليب التعليمية)، مما لفت نظرها إلى ضرورة البحث في الموضوع للتعرف إلى أثر البرامج التدريبية التربوية في تطوير تطبيق الأساليب التعليمية من وجهة نظر المعلمين في مديريات التربية والتعليم في محافظة مأدبا. **وتتحدد مشكلة الدراسة من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية:**

- ما أثر البرامج التدريبية التربوية في تطوير تطبيق الأساليب التعليمية من وجهة نظر المعلمين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول أثر البرامج التدريبية التربوية في تطوير الأساليب التعليمية تبعًا لمتغيري الجنس، عدد سنوات الخبرة؟

**أهداف الدّراسة**

تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر البرامج التدريبية التربوية في تطوير تطبيق الأساليب التعليمية من وجهة نظر المعلمين. والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العيّنة حول أثر البرامج التدريبية التربوية في تطوير الأساليب التعليمية تبعًا لمتغيريْ الجنس، عدد سنوات الخبرة.

**أهميّة الدّراسة**

**الأهمية النظرية:** تكتسب الدّراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو: أثر البرامج التدريبية التربوية في تطوير تطبيق الأساليب التعليمية من وجهة نظر المعلمين في مديريات التربية والتعليم في محافظة مأدبا؛ حيث تعود هذه الدراسة بالفائدة من الناحية النظرية في كونها ستزوّد القائمين على عقد الدورات في وزارة التربية والتعليم بإطار نظري حول البرامج التدريبية

وأثرها في تطوير الأساليب التعليمية، كما تتيح الفرصة للباحثين إجراء دراسات مماثلة، وتعتبر هذه الدراسة –حسب حدود علم الباحثة– من الدراسات الأولى التي أجريت في محافظة مأدبا في المملكة الأردنية الهاشمية.

**الأهمية العملية (التطبيقية):** تُعدُّ الدّراسة الحالية من الدّراسات المهمة من الناحية العملية؛ حيث إنّها من المؤمل أنْ تسهم في تحديد المشكلات التي تواجه البرامج التدريبية والعمل على تقليلها ومعالجتها، كما أنها تفيد المعلمين بشكل عام من خلال دفعهم للاستفادة من الدورات والبرامج التدريبية في تطوير كفاياتهم الشخصية والتدريسية، وتحسين مهاراتهم وخبراتهم، ومن المؤمل أيضاً أن يستفيد من هذه الدراسة طلبة الدراسات العليا والباحثين والمتخصصين، وذلك عن طريق إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات العلمية في هذا المجال، وكذلك يمكن أن يستفيد من هذه الدراسة المراكز البحثية ومديريات التربية والتعليم.

## حدود الدّراسة

**تمّ إجراء الدّراسة ضمْن الحدود الآتية:**

- **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على التعرف إلى أثر البرامج التدريبية التربوية في تطوير تطبيق الأساليب التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في مديريات التربية والتعليم في محافظة مأدبا.
- **الحدود البشرية:** معلمو ومعلمات المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة مأدبا.
- **الحدود المكانية:** المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة مأدبا.
- **الحدود الزمنية:** الفصل الأول من العام الدّراسي 2022–2023 م.

وتتحدد نتائج الدراسة الحالية بمجتمعها، ودرجة استجابة أفراد عينتها، وبطبيعة أدواتها ومتغيراتها؛ إذْ يمكن إعمام نتائج الدراسة الحالية على المجتمعات المشابهة لمجتمعها، في ضوْء صدق أداة الدراسة وثباتها.

## الطريقة والإجراءات

### منهج الدراسة

استخدمت الباحثة في هذه الدّراسة المنهج الوصفي – التحليلي، وذلك لملاءمته أغراض الدّراسة وأهدافها، من خلال الأداة التي أعدّ تها الباحثة بعد استخراج خصائصها السيكومترية.

### مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من معلّمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة مأدبا جميعهم للعام الدراسي 2023/2022. البالغ عددهم (450) معلمًا ومعلمة، وفق الإحصائيات الصادرة من وزارة التربية والتعليم.

### عيّنة الدراسة

بلغت عيّنة الدراسة (219) معلمًا ومعلمة، تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، لتشكّل العيّنة ما نسبته (48.7%) من مجتمع الدراسة، والجدول (1) يوضّح توزيع عيّنة الدراسة تبعًا لمتغيراتها:

**الجدول (1) وصف عيّنة الدّراسة وفق المتغيّرات الشخصيّة لأفراد الدّراسة**

| المتغير | الفئة | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 26 | %11.9 |
| | أنثى | 193 | %88.1 |
| عدد سنوات الخبرة | أقل من 5 سنوات | 38 | %17.4 |
| | من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات | 64 | %29.2 |
| | 10 سنوات فأكثر | 117 | %53.4 |
| المجموع | | **219** | **%100** |

**أداة الدّراسة:**

لقياس أثر البرامج التدريبية التربوية في تطوير تطبيق الأساليب التعليمية من وجهة نظر المعلمين في مديريات التربية والتعليم في محافظة مأدبا، تمّ تطوير أداة لقياس أثر البرامج التدريبية التربوية في تطوير تطبيق الأساليب التعليمية، وذلك بعد مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة كدراسة كلّ من: أودالين وآخرون (ödalen et al, 2019)، ودراسة نعيمي (2020)، ودراسة نواجعة (2022). والإفادة من آراء أساتذة الجامعات والمتخصّصين، وتكوّنتْ أداة الدراسة بصورتها النهائية من (10) فقرات. وبتطبيق سلم ليكرت التدريجي الثلاثي: (كبيرة، متوسطة، قليلة).

**صدق الأداة**

تمَّ عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكّمين من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية ومشرفين تربويين ومعلمين في وزارة التربية والتعليم، وذلك للحكم على مدى ملاءمة فقراتها لعيّنة الدراسة، ومدى وضوح لغتها، وفاعلية بدائل فقراتها، ومناسبة عددها، ومدى تمثيلها، وقد تمَّ الأخذ بملاحظات المحكّمين وإجراء التعديلات المطلوبة، وكانت نسبة الاتفاق بين المحكمين (82%)، كما تمَّ حساب معاملات ارتباط فقرات الأداة بالدرجة الكلية كما هو موضّح في الجدول (2):

**الجدول (2) معاملات ارتباط فقرات أداة الدراسة بالدرجة الكلية**

| رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | .50 | 5 | .78 | 9 | .69 |
| 2 | .62 | 6 | .77 | 10 | .58 |
| 3 | .64 | 7 | .75 | | |
| 4 | .72 | 8 | .78 | | |

يُلاحظ من الجدول (2) أنّ قيَم مُعاملات ارتباط الفقرات تراوحت بين (.78–.50) مع أداة الدراسة، وقد كانت القيَم جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (.05 =α). وهذا يعني وجود درجة عالية من صدق الاتّساق الداخلي في فقرات الاستبانة.

ثبات الأداة

تمَّ أخذ عيّنة تجريبية تكونت من (25) فردًا، وتمَّ توزيع استبانة الدّراسة عليهم، وقد تمّ حساب معادلة كرونباخ ألفا على عيّنة الدّراسة، وذلك لمعرفة مُعامل ثبات الاتساق الداخلي بين فقرات الدراسة والأداة ككل، ولمعرفة تلك القيم جدول (3) يوضّح ذلك:

**الجدول (3) قيمة معامل الثبات (كرونباخ ألفا) للأداة ككل**

| الأداة | قيمة كرونباخ ألفا |
|---|---|
| الأداة ككل | .879 |

**الاستبانة التحليل**

لتفسير المتوسّطات الحسابية لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة على كل فقرة من فقرات الاستبانة؛ تمّ استخدام المعيار الإحصائي الآتي والمبين في الجدول (4).

**الجدول (4) المعيار الإحصائي لتفسير المتوسّطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدّراسة على كل فقرة من فقرات الاستبانة**

| المتوسّط الحسابي | درجة الموافقة |
|---|---|
| 1.00 – 2.33 | قليلة |
| 2.34 –3.67 | متوسطة |
| 3.68 – 5.00 | كبيرة |

حيث تم حساب طول الفئة من خلال:

(أكبر قيمة – أصغر قيمة)÷÷عدد الفئات = (5–1)1.33 =3÷÷

**إجراءات تنفيذ استبانة الدّراسة**

جرى تطبيق الدّراسة وفقاً للخطوات الآتية:

- تحديد مشكلة الدّراسة، وأسئلتها، ومتغيراتها.
- جرى إعداد الاستبانة عن طريق الرجوع إلى الأدب التربوي، والدّراسات السابقة التي لها صلة بالموضوع.
- جرى التأكد من صدق الأداة عن طريق عرضها على مجموعة من المحكّمين.
- جرى تحديد عدد أفراد مجتمع الدّراسة الكلي، المتمثل بالمعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة مأدبا في المملكة الأردنية الهاشمية.
- جرى توزيع الاستبانة على أفراد عيّنة الدّراسة المكوّنة من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة مأدبا في المملكة الأردنية الهاشمية البالغ عددهم (219) معلماً ومعلمة من الباحثة إلكترونياً في الفصل الدّراسي الأول للعام الدراسي 2023/2022، وجرى توضيح المعلومات المتعلقة بطريقة الإجابة عن الفقرات، والتأكيد على أفراد عيّنة الدّراسة أنّ المعلومات التي جرى الحصول عليها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
- جمع الاستبانات بعد الإجابة عن فقراتها، وبعد التأكد من المعلومات، والإجابة عن جميع الفقرات، ومن ثم إعدادها لأغراض التحليل الإحصائي، جرى استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، للإجابة عن أسئلة الدّراسة التي جرى طرحها، والخروج بالنتائج، والتوصيات المناسبة استنادًا لما جرى التوصل إليه من نتائج.

**إجراءات التحليل الإحصائي**

تمّ استخدام برنامج الحزم الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS) لتحليل بيانات الدّراسة، عن طريق استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1. حساب معادلة (كرونباخ ألفا) لغايات التحقّق من ثبات أداة الدّراسة.
2. والمتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لترتيب إجابات العينة حسب الأهمية.
3. تم استخدام تحليل التباين الثنائي لاختبار الدلالة الإحصائية للفروقات بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على الاستبانة الدراسة.

**نتائج الدراسة ومناقشتها**

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها**، ونصُّه: "ما أثر البرامج التدريبية التربوية في تطوير تطبيق الأساليب التعليمية من وجهة نظر المعلمين؟"

للإجابة عن السؤال الأول فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تصورات معلمي المرحلة الأساسية حول ما أثر البرامج التدريبية التربوية في تطوير تطبيق الأساليب التعليمية والجدول (5) يوضح ذلك.

**الجدول (5) المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدّراسة لأداة الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسّطات الحسابية**

| الرقم | الفقرات | المتوسّط الحسابي* | الانحراف المعياري | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|
| 2 | تساعد البرامج التدريبية التربوية المعلم على توظيف استراتيجيات التدريس الحديثة | 3.81 | .828 | مرتفع |
| 3 | تعمل البرامج التدريبية التربوية على مساعدة المعلم على كيفية تخطيط الحصص المدرسية وعرضها بطريقة جذابة | 3.77 | .869 | مرتفع |
| 1 | تشجع البرامج التدريبية التربوية المعلمين على استخدام الأساليب والوسائل المختلفة في الحصة التعليمية | 3.70 | .926 | مرتفع |
| 4 | تشجع البرامج التدريبية التربوية المعلمين على توظيف الأنشطة التعليمية بكفاءة | 3.69 | .830 | مرتفع |
| 7 | تشجع البرامج التدريبية التربوية المعلمين على استخدام الأفلام التعليمية في التدريس | 3.68 | .842 | مرتفع |
| 5 | تشجع البرامج التدريبية التربوية على توظيف الأجهزة التقنية والبرامج التعليمية في العملية الدراسية | 3.60 | .915 | متوسط |

| الرقم | الفقرات | المتوسّط الحسابي* | الانحراف المعياري | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|
| 6 | تشجع البرامج التدريبية التربوية المعلمين على استخدام شاشات العرض في التدريس | 3.59 | .906 | متوسط |
| 9 | تشجع البرامج التدريبية التربوية المعلمين على استخدام الإنترنت للاستفادة من البرامج التعليمية الموجودة على الإنترنت | 3.56 | .912 | متوسط |
| 8 | تشجع البرامج التدريبية التربوية المعلمين على استخدام الحاسوب في تصميم دروس تعليمية على البوربوينت (power point) | 3.56 | .958 | متوسط |
| 10 | تشجع البرامج التدريبية التربوية المعلمين على استخدام السبورة الذكية (Smart Board) في أثناء الحصة الصفية | 3.49 | .930 | متوسط |
| أداة الدراسة ككل | | 3.63 | .694 | متوسط |

*الدرجة العظمى من (5)

يتبيّن لنا من الجدول (5) أنّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.49–3.81)؛ حيث جاءت الفقرة رقم (2) التي تنصُّ على: "تساعد البرامج التدريبية التربوية المعلم على توظيف استراتيجيات التدريس الحديثة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.81)، بينما جاءت الفقرة رقم (10) ونصّها: "تشجع البرامج التدريبية التربوية المعلمين على استخدام السبورة الذكية (Smart Board) في أثناء الحصة الصفية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.49). وبلغ المتوسط الحسابي للمستوى الإداري والفنّي ككل (3.63).

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أنّ البرامج التدريبية التربوية التي يحصل عليها المعلمون تؤدي دوْرًا مهمًّا في تنمية مهاراتهم في التدريس واستخدام الأساليب التعليمية الملائمة؛ فهي تعمل على تطوير مهارات المعلمين للارتقاء بالعملية التعليمية من خلال استخدامهم للتدريس الفعال، كما يُعزى ذلك إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم وحرصها على متابعة المعلمين وتأهيلهم في دورات وبرامج تدريبية تسهم في الارتقاء بمستواهم، وإلى أنّ معلمي مديريات التربية والتعليم في محافظة مأدبا يسعوْن إلى استخدام أفضل الأساليب التعليمية لجذب انتباه الطلبة وتحقيق نتاجات التعلم المطلوبة في أفضل صورة.

وهذا يتوافق مع دراسة دوهلن (Dhillon,2013) التي أشارت نتائجها إلى أنّ تدريب المعلمين على مهارات التدريس الفعال يسهم في دعم قدرات المعلم التدريسية التي تنعكس إيجابياً على رفع مستويات الطلبة الأكاديمية، وأنّ تدريب المعلمين على مهارات التدريس الفعال، من خلال إخضاعهم لبرامج التدريب سواء قبل مزاولة مهنة التدريس أو في أثنائها، يسهم في تطوير خبراتهم الأكاديمية والمهنية؛ بحيث يتمكنون من إكساب الطلبة المهارات المطلوبة، ودراسة موسى (2018) التي أشارت نتائجها إلى أنّ درجة فاعلية محتوى الدورات التدريبية للمعلمين في محافظة المفرق قد جاءت بدرجة متوسطة.

ويختلف مع دراسة الزهراني (2010) التي أشارت نتائجها إلى أهمية الدورات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بدرجة كبيرة، ودراسة عواد (2018) التي أشارت نتائجها إلى أنّ درجة فاعلية الدورات التدريبية جاءت بدرجة مرتفعة.

**النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول أثر البرامج التدريبية التربوية في تطوير الأساليب التعليمية تبعاً لمتغيرات: الجنس، وعدد سنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأثر البرامج التدريبية التربوية في تطوير الأساليب التعليمية تبعاً لمتغير الجنس، وعدد سنوات الخبرة. والجدول أدناه يبيّن ذلك.

**الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لأثر البرامج التدريبية التربوية في تطوير الأساليب التعليمية تبعاً لمتغير الجنس، وسنوات الخبرة**

| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 3.871 | 1.902 |
| | أنثى | 3.942 | 2.309 |
| سنوات الخبرة | 1–5 سنوات | 3.252 | 1.877 |

| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|
| من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات | 3.228 | 1.895 |
| 10 سنوات فأكثر | 3.705 | 1.965 |

يبيّن الجدول (6) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عيّنة الدراسة لأثر البرامج التدريبية التربوية في تطوير الأساليب التعليمية بسبب اختلاف فئات متغيريْ الجنس، وسنوات الخبرة. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي جدول (7).

**الجدول (7) تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس، وسنوات الخبرة على تقديرات عينة الدراسة لأثر البرامج التدريبية التربوية في تطوير الأساليب التعليمية**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | 1.150 | 1 | 1.150 | .261 | .611 |
| سنوات الخبرة | 4.894 | 2 | 1.631 | .370 | .775 |
| الخطأ | 309.017 | 338 | 4.415 | | |
| الكلي | 314.480 | 343 | | | |

يتبين من الجدول (7) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف261. وبدلالة إحصائية بلغت 0.611.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) تعزى لأثر سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة ف 370. وبدلالة إحصائية بلغت 775.

ويُعزى ذلك إلى أنّ متغير سنوات الخبرة والجنس لم يكن مؤثراً في استجابات عيّنة الدراسة، وذلك لتشابه الظروف والبيئة التي يعيشها المعلمين جميعهم، بغض النظر عن سنوات خبرتهم، وأنّ هؤلاء المعلمين يتبعون جهة رسمية واحدة ترسم لهم سياسات التعليم العامة. وإلى أن المعلمين والمعلمات كافة يخضعون لذات التأهيل والتدريب قبل وفي أثناء الخدمة، كما أنهم يسعوْن إلى تطبيق التعليمات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم بشكل متشابه، مما انعكس على تشابه استجاباتهم للدراسة.

وهذا يتوافق مع دراسة نواجعة (2022) التي أشارت نتائجها إلى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا؛ في ضوْء دمج التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؛ تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة، ودراسة الزهراني (2010) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة، ودراسة عواد (2018) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة فاعلية الدورات التدريبية لدى المعلمين في المدارس الثانوية في عمّان تُعزى إلى متغير الجنس، بينما تختلف من حيث متغير سنوات الخبرة؛ فقد كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة، ولصالح (5–10) سنوات.

## التوصيات

**في ضوْء النتائج المتحصلة من النتائج، توصي الباحثة بالآتي:**

- ضرورة اهتمام كليّات العلوم التربوية بإعداد معلّمٍ مُلِمٍّ بجميع الجوانب، منها: الجانب المعرفي التخصصي (الأكاديمي)، والجانب المهني التربوي.
- الاستمرار في عمل دورات تدريبية متخصّصة ومتنوّعة لرفع مستوى المعلمين وتحسينه قبل وفي أثناء الخدمة للارتقاء بأدائهم ومهارات التدريس الفعّال لهم.
- العمل على تهيئة بيئات صفية وتدريسية مناسبة ومزودة بتقنيات حديثة لتصبح أكثر جذباً وفاعليّة.

- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول الموضوع.

## قائمة المصادر والمراجع باللغة العربية:


- حمدان، إبراهيم (2010). بناء برنامج تدريبي قائم على الكفايات في ضوء الاحتياجات التدريبية لمشرفي التعليم المهني في وزارة التربية والتعليم الأردنية وقياس مدى ملاءمته. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- الزهراني، بندر سعيد (2010). دوّر الدورات التدريبية في تطوير مهارات التدريس الفعال لمعلمي التربية الفنية من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى، مكة، السعودية.
- طعاني، حسن.(2009). التدريب مفهومه وفعالياته بناء البرامج التدريبية وتقويمها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عواد، سمية فيصل (2018) درجة فاعلية الدورات التدريبية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في عمان، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الهاشمية، الأردن.
- القحطاني، علي.(2020). التحديات التي تواجه إقامة برامج تدريب لمعلمي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية،(11)4،174 – 127.
- الكثيري، نصراء (2017). المشكلات التي تواجه المشرفات التربويات في مجال تدريب المعلمات أثناء الخدمة بمحافظة عفيف. مجلة عالم التربية، مصر، 18(57)، 1-52.
- المطيري، ناجي.(2009). الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة في توظيف الوسائط التعليمية المتعددة في التدريس الصفي في دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- مؤتمر التطوير التربوي (2015). توصيات مؤتمر التطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم، متوفر عبر الموقع الرابط: http://www.moe.gov.jo/ar/node/6512. تم الدخول إلى الموقع بتاريخ 26/2/2023.
- موسى، رزق سالم (2018). فاعلية محتوى الدورات التدريبية للمعلمين وعلاقتها بأدائهم من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة المفرق، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- ناصر الدين، يعقوب عادل (2019). حوكمة التدريب، عمان منشورات جامعة الشرق الأوسط.
- النعيمي، ساره (2020). دور الدورات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في تنمية مهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمي أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.
- نواجعة، عبد الرحمن (2022). الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسيّة الدّنيا في ضوء دمج التّعليم الإلكتروني في مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة الخليل.
- هجران، أحمد (2000). دراسة وصفية لتحديد الحاجات التدريبية للمعلمين مدخل لبناء برنامج تدريبي مقترح من وجهة نظر القادة التربويين والمختصين والمشرفين التربويين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك فهد، الرياض.
- هزايمة، زيد؛ إسماعيل، نور (2014)، معلم التربية المهنية في التعليم العام وإعداده، تأهيلة خصائصه، أدواره، دراسة نظرية تحليلية، المجلة الدولية للبحوث الإسلامية والإنسانية المتقدمة،(4)4،63–50.
- يونس، عبد الفتاح (2012). التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض.


## References


- Al Kathiri, Nasra (2017). Problems faced by educational supervisors in the field of in-service teacher training in Afif Governorate. (in Arabic). Journal of Education World Egypt, 18 (57), 1-52.
- Al-Mutairi, Naji (2009). The training needs of mathematics teachers in the intermediate stage in employing multimedia in classroom teaching in the State of Kuwait, (in Arabic). unpublished master's thesis, Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan.
- Al Nuaimi, Sarah (2020). The role of training courses for teachers of the first three grades in developing effective teaching skills from the viewpoint of the teachers themselves in the light of some variables,(in Arabic). unpublished master's thesis, College of Educational Sciences, Middle East University.
- Al-Qahtani, Ali. (2020). Challenges facing establishing training programs for secondary school teachers from their point of view, (in Arabic). Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 4 (11), 127-174.
- Al-Zahrani, Bandar Saeed (2010). The role of training courses in developing the effective teaching skills of art education teachers from their point of view, (in Arabic). an unpublished master's thesis, Ummul Qura University, Makkah, Saudi Arabia.

- Awwad, Sumaya Faisal (2018) The degree of effectiveness of training courses and its relationship to the level of job performance of teachers in secondary schools in Amman, (in Arabic). (unpublished master's thesis), The Hashemite University, Jordan.
- Cordingley, P. (2015). The contribution of research to teachers' professional learning and development. **Oxford Review of Education**, 41(2), 234-252.
- Dhillon, C. K. (2013). Identifying essential teaching skills. Scholarly **Research Journal of Interdisciplinary Studies**, 2(13), 1613-1620.
- Educational Development Conference (2015). Recommendations of the Educational Development Conference,(in Arabic). Ministry of Education, available on the website at the link: 6512/http://www.moe.gov.jo/ar/node. The site was accessed on 2/26/2023.
- Hamdan, Ibrahim (2010). Building a competency-based training program in light of the training needs of vocational education supervisors in the Jordanian Ministry of Education and measuring its suitability,(in Arabic). unpublished doctoral thesis, Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan.
- Hazaima, Zayd; Ismail, Nour (2014), vocational education teacher in general education and preparation, qualification of its characteristics, roles, theoretical and analytical study, (in Arabic).. International Journal of Advanced Islamic and Human Research, 4 (4), 50-63.
- Hijran, Ahmed (2000). A descriptive study to determine the training needs of teachers, an introduction to building a proposed training program from the point of view of educational leaders, specialists and educational supervisors,(in Arabic).. an unpublished doctoral thesis, King Fahd University, Riyadh.
- Ignacio, D., Miguel, A., & Durate, R. (2009). The Effectts of Traning on Performance in Service Companies a Data Panel Study**. InternationalJournal of Manpower**, 30(4), 393-407.
- Laird, D. (2010). "Approaches to Training and Development", Wesleypub1 Company**, Massachusetts**, 1(1), pp. 220- 240.
- Li, F., & Yu, M. (2019). **Research on Strategies of Improving Professional Development of Teachers in MOOC Era. In Proceedings of the 2019 7th** International Conference on Information and Education Technology (pp. 146-150). ACM.
- Manuela, V; Viramontes, E; & Campos, A. (2105). Challenges of permanent teacher training. **Ra Ximhai** (11). 210- 212.
- Musa Rizk Salem (2018). The effectiveness of the content of training courses for teachers and its relationship to their performance from the point of view of school principals in Mafraq Governorate (unpublished master's thesis),(in Arabic). Yarmouk University, Irbid, Jordan.
- Nasser El-Din, Jacob Adel (2019). Training Governance,(in Arabic).. Amman, Middle East University Publications.
- Nawajaa, Abdul Rahman (2022). The training needs of teachers of the lower basic stage in light of the integration of e-learning in the Directorate of Education in Yatta from the point of view of teachers, (in Arabic). unpublished master's thesis, College of Graduate Studies and Scientific Research, Hebron University.
- Ödalen, J., Brommesson, D., Erlingsson, G. Ó., Schaffer, J. K., & Fogelgren, M. (2019). Teaching university teachers to become better teachers: the effects of pedagogical training courses at six Swedish universities**. Higher Education Research & Development**, 38(2), 339-353.
- Rich, R. W. (2015**). The training of teachers in England and Wales during the nineteenth century**. Cambridge University Press.
- Svatopluk, P. (2010). **In- service training of teacher- Issues and Trends.** University of Central Florida, Dissertation Abstract International.
- Taani, Hassan (2009). Training, its concept and activities, building and evaluating training programs, (in Arabic). Dar Al-Shorouk for publication and distribution, Amman, Jordan.
- Younis, Abdel Fattah (2012). Administrative training between theory and practice,(in Arabic).. King Saud University Press, Riyadh.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (44) .March 2024
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

# The Obstacles Faced by the Male and Female Principals of Public Primary and Secondary Schools in the Directorate of Education of the Southern Jordan Valley while Performing their Work

***Mr. Abdullah Abedalhaq Alrawashdeh****

Researcher, Ministry of Education, Altafeheh, Jordan

**Oricd No**: 8448-0730-0006-0009
**Email**: abdullahalrawashdeh17@gmail.com

**Received:**
3/08/2023

**Revised:**
3/08/2023

**Accepted:**
9/01/2024

***Corresponding Author:**
abdullahalrawashdeh17@gmail.com

**Citation:**Alrawashdeh, A. A. The Obstacles Faced by the Male and Female Principals of Public Primary and Secondary Schools in the Directorate of Education of the Southern Jordan Valley while Performing their Work. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 15(44). https://doi.org/10.33977/1182-015-044-004

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**

**Objective**: The study aimed to identify the obstacles faced by the male and female headmistresses of public primary and secondary schools affiliated with the Directorate of Education of the Southern Jordan Valley while performing their work.

**Method**: The researcher used the descriptive method of data collection, analysis, and interpretation.where a questionnaire was prepared consisting of 41 paragraphs, divided into 8 areas and the sample of the study consisted of 21 managers and headmistresses from the Directorate of education of the southern Jordan Valley.

**Result**: The study results showed that the obstacles to work in school administration in primary and Secondary Public Schools came with an average degree, with an arithmetic mean of 3.06 and a standard deviation of 0.49. "The supervising educational authorities" field ranked first with an arithmetic average of 3.9 and a high score. In contrast, "poor skills of the principal as a resident supervisor" came in eighth and last place with an arithmetic average of 2.08.

**Conclusion**: The study came up with several recommendations, includingworking to increase ties between the school and the local community as a supporting body for the school, supported by many sources, and the study made a recommendation to move away from randomness in decision-making and establish firm foundations for transfers between teachers and administrators.

**Keywords**: Obstacle, school administration.

# المعوقات التي يواجهها مديرو ومديرات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في مديرية تربية الأغوار الجنوبية أثناء تأديتهم أعمالهم

***أ. عبد الله عبد الحق الرواشدة****

باحث، وزارة التربية والتعليم، الطفيلة، الأردن.

**الملخص**

**الأهداف:** هدفت الدراسة إلى التعرف على المعوقات التي يواجهها مديرو ومديرات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية التابعة لمديرية تربية الأغوار الجنوبية في أثناء تأديتهم أعمالهم.

**المنهجة:** استخدم الباحث المنهج الوصف الارتباط لجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها؛ حيث تم إعداد استبانة تكونت من (41) فقرة، موزعة إلى (8) مؤشرات، وتكونت عنة الدراسة من (21) مديراً ومديرة من مديرية تربية الأغوار الجنوبية.

**النتائج:** أظهرت نتائج الدراسة أن معوقات العمل في الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية الأساسية والثانوية، جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي مقداره (3.06) وانحراف معياري (.49)؛ حيث احتل مؤشر "السلطات التعليمية المشرفة" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.9)، وبدرجة عالية، فيما جاء مؤشر "ضعف مهارات المدير كمشرف مقيم" المرتبة الثامنة والأخيرة، بمتوسط حسابي (2.08).

**الخلاصة:** توصلت الدراسة إلى عدة توصيات، منها: العمل على زيادة الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي بوصفه هيئة مساندة للمدرسة يرفده بالكثير من المصادر، وقدمت الدراسة توصية بضرورة الابتعاد عن العشوائية في اتخاذ القرار ووضع أسُس ثابتة لعمليات النقل بين المعلمين والإداريين.

**الكلمات المفتاحية:** المعوقات، الإدارة المدرسية.

**المقدمة**

تُعتبر الإدارة المدرسية جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية، وهي من العناصر المهمة ذات التأثير الواضح والجل والفعال والمؤثر في فعالية النظام التعليمي، وتمثل إستراتيجية محددة تتركز فيها فعاليات محددة من اجل الأهداف المنشودة.

إن وضوح الطريقة التي تدار بها المدارس وتحديد الأهداف بوضوح، ورسم الخطط وأساليب العمل لتحقيق تلك الأهداف، وتمثل بجملتها العمود الفقْري والحيوي لنجاح هذه الإدارة وإتمامها لرسالتها في تحقيق العملية التربوية لأهدافها تحقيقاً وظيفياً على الوجه المنشود.

وتحقيق هذه الأهداف يقتضي تضافر الجهود، وتنسيق الأعمال التي تقوم بها إدارة المدرسة، وتكاملها مع ما تقدمه المدرسة لأبنائها من خبرات متنوعة تكشف عن استعدادهم، وتصقل مواهبهم، وتنضج أفكارهم، وتنمي معلوماتهم، وتوقفهم على شؤون مجتمعاتهم ودراسة مشكلات تلك المجتمعات، والإسهام في حلها (عرفات، 1978)؛ فالوظيفة الرئيسة للإدارة المدرسية هي تهيئة الظروف، وتقديم الخدمات التي تساعد على تربية الطلبة وتعليمهم، رغبة في تحقيق النمو المتكامل لهم. من أجل منفعة أنفسهم ومجتمعهم. بالإضافة إلى العمل على نمو خبرات كل من يعمل في المدرسة وفقاً للصالح العام.

ولما كان نجاح العملية التربوية هو كل واحد في مراحله جميعها؛ لأن مرحلة تعليمية تؤدي إلى الأخرى، الأساسية تؤدي إلى الثانوية، وهكذا، فإن الباحث يرى أن هناك الكثير من المعوقات التي تعترض طريق مديري المدارس في مراحلها جميعها، وتحد من نشاطاتهم. ويمكن الوقوف على بعض هذه المعوقات كما بدت للباحث في أثناء قيامه بدوْر الميسر لورشات عمل الإدارة المدرسية؛ فهناك معوقات تحول دون إصدار قرارات حكيمة في هذه المدارس، ويمكن إرجاع الأسباب في ذلك إلى أن هناك جهاتٍ متعددة تحاول الضغط على مدير المدرسة لإصدار قرارات تتناسب ومصالحها الشخصية، وقد يكون هناك تدخلات من أعضاء الهيئة التدريسية في المدرسة حسب ميولهم واختلافهم، مما يؤثر في إصدار القرارات دون مراعاة مصلحة المدرسة وظروفها ومستواها.

كما انه من الواضح أن هناك معوقاتٍ تتعلق بأولياء الأمور (الآباء) متمثلة بعدم زيارتهم للمدرسة للاستفسار عن ظروف أبنائهم ومتابعة تحصيلهم الدراسي، كما أن قلة الدعم المعنوي من أولياء الأمور لمدير المدرسة يشكل عائقاً أمام تقدمه، بالإضافة إلى محاولة بعض أولياء الأمور ذوي النفوذ ممارستهم الضغط على مدير المدرسة للمصلحة الخاصة.

وتشكل العلاقة بالسلطات التعليمية المشرفة (وزارة التربية ومكتب التربية) معوقاً أمام العمل في الإدارة المدرسية؛ فالتعليمات المستمرة الواردة إلى المدرسة، والتمييز بين المدارس من حيث التزويد بالتجهيزات والوسائل التعليمية، والنقص في الهيئة التدريسية في بداية العام الدراسي. كما أن الرقابة الشديدة وعدم التفويض مثلاً في الصرف من أموال التبرعات المدرسية والمركزية الشديدة في اتخاذ القرارات تشكل عائقاً أمام العمل الإداري.

**مشكلة الدراسة وخلفيتها:**

لا تخلو الإدارة المدرسية من معوقات قد تعترضها في أثناء ممارستها أو القيام بها . ومما يلاحظ بشكل جل أن الإدارة المدرسية في المجتمع الأردن تعاني في بعض الأحيان من بعض المعوقات التي قد تعيق القيام بالواجبات والوظائف على أكمل وجه. وبالطبع، فإن تلك المعوقات متباينة ومتفاوتة في حجم الأثر الذي تتركه، وذلك وفقاً لظروف المدرسة والقائمين عليها.

والمتتبع للزيادة الملموسة في أعداد الطلبة، والإقبال الشديد على الالتحاق بالمدارس على اختلاف مستوياتها، أساسية كانت أم ثانوية، يلاحظ بأن ذلك أدى إلى زيادة ملحوظة بشكلٍ كبير في أعضاء الهيئة التدريسية، وزيادة كبيرة في عدد المدارس والغرف التدريسية على حد سواء. نتيجة لهذه الزيادة التي قدْ لا تكون طبيعية أدتْ إلى ظهور بعض المعوقات أمام العمل الإداري في تلك المدارس على اختلاف مستوياتها؛ ففي المؤشر الأكاديمي ظهرت معوقات مرتبطة بالطلبة وسلوكياتهم اليومية وعلاقتهم وانتمائهم للمدرسة. كما قد يكون هناك معوقات أخرى في المؤشر الاقتصادي؛ حيث مشاكل الصرف والتمويل والصيانة والإصلاحات الباهظة التي تُقلق مديري المدارس باستمرار.

وقد لاحظ الباحث في أثناء قيامه بدوْر الميسر في ورشات عمل في الإدارة المدرسية تذمراً كثيراً من أمور عدة، تمحورتْ حوْل معوقات العمل في الإدارة المدرسية، ومعوقات أمام الكفاية الإدارية، منها ما يخص الطلبة، مثل: كثرة عدد الطلبة في الشعبة الواحدة، الذي قد يصل إلى الخمسين – أحياناً –، وعدم مبالاة أولياء الأمور في متابعة تحصيل أبنائهم الدراس، كما أن عدم توفر

الوسائل التعليمة والتجهيزات في المدرس تلعب دوْراً أساساً في إعاقة سيْر العمل المدرسي. بالإضافة إلى ذلك، هناك مشكلة البناء المدرس التي ما زالت تتصدر المشاكل والمعوقات جميعاً؛ حيث البناء غير مناسب، وغير كافٍ – في أغلب الأحيان –.

**فرضات الدراسة:**

تقوم هذه الدراسة على فرضيتيْن أساسيتيْن، مفادهما:

1. لا توجد أة معوقات تواجه مديري المدارس الأساسية والثانوية الحكومية ومُديراتها في مديرية تربية الأغوار الجنوبية في أثناء تأديتهم أعمالَهم.
2. لا توجد أة فروقات ذات دلالة إحصائة في المعوقات التي يواجهها مديرو المدارس الأساسية والثانوية الحكومية والمُديرات في مديرية تربية الأغوار الجنوبية في أثناء تأديتهم أعمالهم، تُعزى إلى متغيرات: (الجنس، المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة، نوْع المدرسة).

**أهداف الدراسة:**

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. الكشف عن المعوقات التي يواجهها مديرو المدارس الأساسية والثانوية والمديرات في تربية الأغوار الجنوبية من وجهة نظرهم على مؤشرات الطلبة والسلطة التعليمية المشرفة، والبناء المدرسي والمعلمين وأولياء الأمور والأسباب الشخصية التي تخص بعض المديرين.
2. الكشف عن المعوقات المهُنة التي يعاني منها بعض مديري المدارس ومديراتها.
3. إجراء مقارنة في المعوقات المهنية التي يعاني منها المديرون والمديرات تبْعاً لمتغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوْع المدرسة).

**أهمة الدارسة:**

تنبع أهمية الدراسة هذه من الآتي:

1. تكتسب هذه الدراسة أهمتها من كوْنها تحدد المعوقات أمام العمل في الإدارة المدرسية في مرحلتيْ التعليم الأساسي والثانوي.
2. تلقي هذه الدراسة الضوْءَ على الوضع الحالي للمدارس الأردنية، والمعوقات التي يواجهها مديرو المدارس ومديراتها، التي تعيق سير عملهم لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية التي تستوجب تحسين الأداء من جميع الجوانب، على اعتبار أن التعامل مع المعوقات هو من أساس العملية التربوية والتعليمية.

**أسئلة الدراسة**

حاولت هذه الدراسة إجابة الأسئلة الآتية:

1. ما هي درجة معوقات العمل في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس الأساسية والثانوية ومُديراتها في تربية الأغوار الجنوبة؟
2. هل هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات المديرين لدرجة معوقات العمل في الإدارة المدرسية في المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في تربية الأغوار الجنوبية تُعزى إلى متغرات الدراسة: ( الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، نوع المدرسة)؟

**حدود الدراسة:**

اقتصرت حدود هذه الدراسة على الآتي:

- **المحدد الزمان:** يرتبط بتطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2022/2021م.
- **المحدد المكان:** تقتصر هذه الدراسة على المدارس الأساسية والثانوية في لواء الأغوار الجنوبية.
- **المحدد البشر:** تقتصر على مديري المدارس الأساسية والثانوية الحكومية والمديرات في لواء الأغوار الجنوبية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2022/2021م.

**مصطلحات الدراسة**

- **المُعوقات:** يُقصد بها: كل ما يعرقل سير العمل، أو يحد من فعاليته في المدارس الأساسية والثانوية، ويحول دون تحقيق الأهداف المرجوة. وهي الصعوبات التي تمنع الوصول إلى بعض الأهداف الإدارية المحددة، ويكون معظمها مرتبط بسوء التنظيم أو سوء التخطيط، وفي أحيان أخرى تكون مرتبطة ببعض الصعوبات البشرية الأخرى (درويش، 2004). ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: كل ما من شأنه إعاقة العمل أو التقدم بالعمل، وكبح الجهود المبذولة في سبيل إنجاز العمل على أكمل وجه.
- **الإدارة:** يعرفها (فريدريك تايلور) بأنها: المعرفة الصحيحة لما تريد من الرجال عمله، ثم التأكد من أنهم يقومون بعملهم بأحسن طريقة وأرخصها، وهذا سماه "فن الإدارة" (فؤاد، 1995).

ويعرفها (ستانلي فانس) بأنها: مراحل اتخاذ القرارات والرقابة على أعمال القوى الإنسانية بقصد تحقيق الأهداف السابق تقريرها، وهذا ينطبق حيثما يضم اثنان أو أكثر جهودَهم للقيام بعمل ما (مطاوع، 1987).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: تنظيم الأعمال بهدف تحقيق الأهداف بكفاءة وفعالية.

- **الإدارة المدرسة:** الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليم بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة، تحقيقاً يتماشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية صحيحة، وعلى أسُسٍ سليمة. أو هي كل نشاط تتحقق من ورائه الأغراض التربوية المرسومة تحقيقاً فعالاً. ويقوم بتنسيق الخبرات المدرسية والتربوية وتوجيهها وفق نماذج مختارة ومحددة من قبل هيئات عليا داخل المدرسة (عرفات، 1978).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: كل الجهود التي تقوم بها القوى العاملة في المدرسة بهدف تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية، بما يتوافق مع التعليمات والأنظمة المعمول بها.

**الإطار النظر والدراسات السابقة**

**أولاً: الإطار النظر**

لا يمتلك المديرون حرية مطلقة في العمل حسب رغبتهم؛ إذ تقع عليهم عدة قيود وضغوطات؛ فقد تكون توقعات الأهل والمسؤولين وسلطة التربية والتعليم والهيئة التدريسية وزملاء آخرين متضاربة وصعبة التلبية. لذلك يحتاج المديرون للتكيف مع المسؤوليات الكثيرة إلى مهارات وأنماط مختلفة من السلوك، ما يحد من تطور المدرسة، وهذه التوقعات والمسؤوليات تشكل جانباً واحداً فقط من العوامل الموقفية التي يحتاج المديرون والرؤساء الآخرون في المدرسة إلى مراعاتها (Hall, 1986).

إن طبيعة كل مدرسة ونوعتها تؤثر في كيفية عمل المدير القائد، وإن عدد طلبة المدرسة على سبيل المثال يؤثر في دوْر المدير؛ حيث إن وضع المدير الذي يعلم وتقع على عاتقه مسؤوليات يختلف عن وضع المدير في مدرسة لا يتحمل فيها المدير تعليم أة مجموعة صفة، كما أن عدد طلبة المدرسة يحدد ويؤثر في تحديد عدد المستخدمين والموظفين الإضافيين، ويسهم بشكلٍ مباشر في توزيع المسؤوليات، أو تفويض بعض منها (Cole, 1989).

كما تشكل منطقة الالتحاق عاملاً مهماً آخر؛ فالعمل في مدرسة صغيرة ذات عدد قليل من الطلبة ضمن مجتمع حضر يلعب الأهالي والمسؤولون فيه دوْراً مُسانداً، يختلف عن العمل في مدرسة في ضاحية بعيدة ذات عدد قليل من الطلبة؛ حيث يكون المسؤولون والأهالي انتقاديين، فقط (Cole, 1989).

بالإضافة إلى ما تقدم، يضيف الباحث أن هناك عوامل بيئية أخرى، مثل: العمر، التصميم، التخطيط لبناية المدرسة، وكذلك نقاط الضعف والقوة للهيئة التدريسية. إن دمج هذه العوامل يشكل بالنسبة لكل مدرسة على حدا إطاراً مميزاً، ومجموعة فريدة من الظروف، وبذلك تعتمد القيادة على نوعية الأشخاص الذين تقودهم، وعلى المكان أيضا. (Cole, 1989). ومن بين التقييدات الأخرى التي تحددها السلطة المشرفة التي تحد من حرية المديرين كقياديين هي طبيعة العمل اليومي للمدير ذاته، وبما أن المدارس الأساسية هي جزء من المؤسسة التعليمية الكبيرة وهي صغيرة نسبياً وغير مزودة بالموارد الكافية في أغلب الأحيان.

وهناك مصادر متعددة للمعوقات قد تسببها المدرسة نفسها، مثل: محيطها المادي، وضيق مساحة المدرسة، وحدودة ميزانيتها، وطبيعة مبانيها القديمة، وأثاثها القديم،.. كلها تؤدي إلى تدهور الروح المعنوية لدى العاملين، وتكون الأجواء مهيأة لزيادة الضغوطات النفسية، وتقل الفاعلية وفرصة النجاح. كذلك يكون تأثير المدارس التي يسود فيها التنافس والصراع، بينما لا تجد المشاركة والتعاون تشجيعاً يذكر.

إن معظم هذه الظواهر تدور في الأجواء من أجل إيجاد الحل المناسب، وإيجاد الأوضاع المناسبة كي تصبح المدارس فعالة ومؤثرة، والمطلوب لزيادة فعالية الإدارة المدرسية أيضاً: إيجاد بيئة تخلو من مسببات الإعاقة في محيط العمل ليتم فيها الأداء الشخص على أفضل حال. (Cole, 1989) كما أن التدخلات في الواجبات وفي المسؤوليات الملقاة على عاتق مديري المدارس قد تشكل عائقاً أمام الكفاية الإدارية، **ويلخص كرياج (Craig, 1987) التدخلات في واجبات المديرين في الآتي:**

1. يظهر أن المديرين يمضون وقتاً طويلاً في القيام بمهام مركزة، يكون معظمها بعيد الصلة، وبعضها الآخر غير ضروري، ويمكن تفويض هذه المهام والمسؤوليات إلى شخص آخر للقيام بها أو متابعة تنفيذها.

- من غير المناسب أنْ ينخرط المديرون في المهام الثانوية أو الواجبات التي تقع ضمن حدود عمل شخص آخر، وهذا يحول عملهم إلى موظفين، ويحرمهم من عملهم الإداري. ويتعذر عليهم أنْ يكونوا على دراية بجميع الأمور، مثل: الإشراف الفني، والإشراف على نظافة المدرسة، والصيانة، والإصلاحات ومتابعتها بسبب تشعب واجباتهم، وتزاحم الأفكار لديهم في آنٍ واحد.
- يقضي معظم المديرين وقتاً لا بأس به في التحدث وجهاً لوجه مع الهيئة التدريسية والطلبة الزائرين، وهذا يعني عدم إدارة الوقت، وعدم اتباع خطة موضوعة للاجتماعات والحديث مع الزملاء.
- يكون هناك إجحاف بحق العمل المخطط له بسبب الأحداث غير المخطط لها، وهذه لظروف الطارئة يجب معالجتها حالاً، ولا يمكن تأجيلها؛ بل يتم تأجيل عمل مخطط له بدلاً منها.

والعوائق كما يعرفها هال (Hall, 1986) أنها ذلك العامل أو العوامل التي تعيق القدرة على أو تعيق نتاج نظام مثل المدرسة أو فريق أو فرد من تحقيق الأهداف.

وقد عمل الاثنان معاً على دراسة ما سمي عوائق، وبشكل مكثف مع مديري داخل سلك التربية وخارجه، والتعليم والعوائق في الإدارة المدرسة تعيق الشخص من أجل أنْ يكون مديراً فعالاً.

كما أن عملية اتخاذ القرارات الرشيدة هي صلب العملية الإدارية؛ فالاستشارة في اتخاذ القرارات واجبة، والمشاركة فيها أساسية. وفي هذا المؤشر (المشاركة في القرارات) يؤكد بايلون (Bouillon, 1990) على الدوْر الرئيس لمدير المدرسة في تشجيع المشاركة في الإدارة ويرى ,Wallace أن الكثيرين من المديرين يفشلون في هذا المؤشر بسبب فشلهم في التفويض، كما أنه يُستثنى نائب المدير من المشاركة في إدارة المدرسة، وأن أدوار بعض المستخدمين غير واضحة، والوصف الوظيفي لها غير واضح، والتواصل غير الفعال. ويعزو (Bouillon, 1990) هذه المعوقات في تطبيق نموذج الإدارة التشاركية إلى عدة عوامل، منها:

- العلاقة بين أدوار المشرفين والمعلمين الذين يستاؤون مما يطلقون عليه تفتيشاً.
- ما يتبقى من خلل في سلم الرواتب وإدارة المدرسة.
- المشاكل التي تظهر في المدارس الصغيرة. عمل بعض المعلمين مستشارين للمناهج، وعندها يقومون بمراقبة المديرين الذين يقومون بالتدريس لتقييم أدائهم.
- الاضطراب الناجم عن التداخل في حدود الصلاحيات لتحديد من يقوم بهذا، وعدم وضوح الأدوار وقلة التنسيق.
- الحساسية الناجمة عن تحديد من سيقوم بتقييم المنهاج المدرسي: مدير المدرسة أم المعلمون.

ولكي تعمل على تطوير ذاتك، عليك أولاً أنْ تقيمها، ما هي قدراتك كمدير؟ وما هي المهارات التي تحتاجها كي تقوم بمسؤولياتك الإدارية بنجاعة؟.

يحدد وودكوك وفرنسيس في كتابهما (Woodcock, 1993) عشرة عوامل تؤثر بصورة واضحة في طريقة تفكير وعمل المديرين، وهذه العوامل هي:

1. ضغوطات العمل والقلق في جميع أشكال الحياة . يجب على المدرسين والمديرين أنْ يكونوا قادرين على إدارة ذاتهم ووقتهم بفعالية.
2. أن الانحسار في القيم والمبادئ التقليدية يؤدي إلى تشويش في المبادئ والآراء الشخصية.
3. يجب تحديد الأهداف الشخصية وأهداف العمل بوضوح، وذلك بسبب وجود مجموعة واسعة ومربكة من الاختيارات التي تمثل الأساس للخطط.

4. يتوجب على كل مدرس ومدير أنْ يحافظ على استمرارية تطوره الشخصي والمهني كون السلطة المشرفة لا تستطيع دائماً توفير مثل هذه الفرص.
5. القدرة على حل المشاكل بنجاعة هي مهارة إدارية جوهرية.
6. أنه من الضروري إيجاد أفكار جديدة وابتكارات مستمرة لمعالجة المتطلبات والضغوط المتغيرة. ويجب انتهاز الفرص، وأنْ يكون المديرون والمدرسون خلاقين، وأنْ يكون لديهم القدرة على التعامل مع الابتكارات والتغيرات السريعة في هذا العالم.
7. يتطلب الانتقال في العلاقة الهرمية مهارة في التأثير على غيرهم دون اللجوء إلى السلطة المشرفة مباشرة.
8. لم تعد كثير من الأساليب والطرائق التقليدية في الإدارة فعالة أو مقبولة. لذا، يحتاج الكثير من المديرين إلى تطوير أساليب إدارية حديثة، وأكثر ملاءمة للأوضاع، كذلك تطوير مواقفهم تجاه مرؤوسيهم.
9. أنْ يكون مديرو المدارس أكثر مهارة في استغلال الموارد البشرية المتاحة على أكمل وجه.
10. أن المشاكل المعقدة تتطلب توحيد الجهود من قبل الكثير من الناس للمساعدة في إيجاد الحلول لها بشكل مباشر ومتزايد، ويحتاج هذا الموقف إلى إيجاد المديرين القادرين على تشكيل وتطوير اللجان والمجموعات التي سرعان ما تصبح قادرة على اتخاذ القرارات بفعالية، ويكون دورها مسانداً لدورْ مدير المدرسة، وداعماً له في قراراته (Woodcock, 1993).

وقد أشار وودكوك (Woodcock, 1993) إلى أن هناك معوقات عدة تحول دون بلوغ الكفاية الإدارة، وتحد من حرية المديرين في أعمالهم، وتشتت هذه الأمور التي تتطلب التركيز والمتابعة، ومن هذه المعوقات: لم يقم المديرون بالتعرف على حاجات الطلبة الخاصة بسبب ضيق الوقت، وضعف مهارة المتابعة والإشراف على شؤون الطلبة، كما أشارت إلى أن المعلمين يركزون على العجز لدى الطلبة أو المعوقات في البيت والبيئة. والمنهاج أيضاً قد يكون عائقاً أمام عمل المدير؛ حيث إنه لا يحتوي على شيء من ثقافة الطالب وتاريخه.

**الدراسات السابقة**

هدفت دراسة **حسين (2021)** إلى تحديد التحديات التنظيمية التي تواجه إدارات المدارس في مديرية طولكرم من وجهة نظر مديري المدارس أنفسهم. بالإضافة إلى بيان أثر المتغيرات المرتبطة بالجنس، والمؤهلات، والخبرة، والموقع الجغرافي على التحديات التنظيمية. تم استخدام استبيان إلكتروني كأداة لجمْع البيانات. تكونت عنة الدراسة من ( 138) مديرًا ومديرة تم اختيارهم بشكل عشوائي. واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي – التحليلي لتحليل البيانات باستخدام برنامج تحليل البيانات الإحصائي (SPSS)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الفقرة التي تشير إلى عدم اطلاع المديرين على التطورات الجديدة في علوم الإدارة، ونقص البيانات الأساسية الصالحة اللازمة لإعداد الخطط كان كبيراً. بالإضافة إلى ذلك، كانت المتوسطات الحسابية كبيرة جدًا للأقسام التي تشير إلى ما يأتي: انتشار التعميمات والقرارات بطريقة تجعل متابعة تنفيذها يستغرق الوقت والجهد على حساب أعمال أخرى، وإلزام المدارس باتباع القواعد والتعليمات، وضعف التعاون بين إدارة المدرسة والمستويات العليا للإدارة، وصعوبة الامتثال للوائح المنشأة على أسُس مثلى في المدارس. علاوة على ذلك، أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق فردية في التحديات الإدارية التنظيمية الأكثر شيوعًا بين مديري المدارس العامة في محافظة طولكرم حسب الجنس والتخصص والمؤهلات وسنوات الخبرة. وأوصى الباحث بتوفير طاقم إداري متكامل في المدارس، وتوفير المعدات والمواد للمدارس، ومنح المديرين سلطة أكبر بخاصة فيما يتعلق بمشاكل الطلبة، وتوفير المعلمين وتخفيض أعباء تدريسهم، ووضع معايير علمية دقيقة لاختيار أعضاء إدارة المدرسة وتدريبهم، وتجنب تداخل تخصصات إدارة المدارس، وإنشاء قنوات اتصال بين إدارة المدرسة والإدارة التعليمية.

هدفت دراسة **أودات (Oudat, 2021)** إلى تحديد دوْر مديري المدارس في مواجهة التحديات التي يواجهونها. تم استخدام المنهج الوصفي، وكان مجتمع الدراسة يتألف من مديري المدارس (ذكور وإناث) الذين كانوا يعملون في مديرية تربية قصبة إربد (الأردن) خلال العام الدراسي 2020/2019 بعدد (209) مديرًا. بلغت عنة الدراسة (168) مديرًا ومديرة، أي (80%) من مجموعة الدراسة. صمم الباحث استبيانًا خاصًا لتحديد دوْر مديري المدارس (ذكور وإناث) في مواجهة التحديات التي يواجهونها. يتكون الاستبيان من (36) بندًا يندرجون تحت ستة مؤشرات: تحسين المناخ التنظيمي، تطوير الأداء، التعامل مع العاملين في المدرسة، التعامل مع الطلبة، توفير التقنيات التعليمية الحديثة، التواصل مع الآباء والمجتمع المحلي. تم الحصول على معاملات الصدق العلمي لأداة الدراسة عن طريق حساب صدق المحتوى؛ حيث بلغ إجمالي معامل الثبات (86.). تم حساب

المتوسطات والانحرافات المعيارية، وتم استخدام اختبار t-test و One-Way ANOVA لتحديد الفروق بين المتوسطات والإجابة على أسئلة الدراسة. أظهرت النتائج أن مستوى مديري المدارس في مواجهة التحديات التي يواجهونها كان متوسطاً في المؤشرات جميعها. بلغ المتوسط الإجمالي (3.60) مع (72.25) من التأثير النسبي. لم تظهر فروق في دوْر مديري المدارس في مواجهة التحديات التي يواجهونها بسبب المتغير الجنسي، ولا وجود لفروق في المؤشرات الآتية: تحسين المناخ التنظيمي، التعامل مع العاملين في المدرسة، التعامل مع الطلبة، توفير التقنيات التعليمية الحديثة بسبب المتغير الدرجة الأكاديمية. ومن ناحية أخرى، ظهرت فروق في المؤشرات الآتية: تطوير الأداء والتواصل مع الآباء والمجتمع المحلي بسبب المتغير الدرجة الأكاديمية؛ حيث كانت في صالح الحاصلين على درجة أعلى من البكالوريوس. بالإضافة إلى ذلك، لم تظهر فروق في المؤشرات الآتية: تحسين المناخ التنظيمي، التعامل مع العاملين في المدرسة، التعامل مع الطلبة، توفير التقنيات التعليمية الحديثة، التواصل مع الآباء والمجتمع المحلي. ومع ذلك، ظهرت فروق في المؤشر "التطوير الأدائي" بسبب متغر سنوات الخبرة؛ حيث كانت في صالح "أقل من 10 سنوات من الخبرة."

هدفت دراسة (**إدريس، 2019**) إلى التعرف على درجة وجود المعوقات (الفنية والإدارية والاجتماعية والاقتصادية) التي من شأنها إعاقة عمل مديري المدارس الأساسية والثانوية التابعة لعمادة المدارس والرياض بجامعة الخرطوم، كما هدفت إلى الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغيرات الدراسة، واستخدم الباحثان الاستبانة كأداة دراسة؛ حيث طورا استبانة من مكونة من (32) فقرة مقسمة إلى أربعة محاور؛ حيث تكونت عنة الدراسة من (40) مديرًا ومعلمًا. وتوصلت الدراسة إلى نتائج، من أهمها: وجود معوقات للإدارة المدرسية بمدارس العمادة جاءت بدرجة متوسطة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغيرات الدراسة. وفي ضوْء هذه النتائج، خلصت الدراسة إلى عدة توصيات، منها: يجب على الإدارة المدرسية أن تهتم بحل المشكلات التي تواجه مديري المدارس، وبخاصة المشكلات الاقتصادية، وضرورة الاهتمام بتدريب مديري المدارس بالقدر الذي يمكنهم من مواجهة معوقات العمل، وإيجاد الحلول المناسبة لها في وقتها.

هدفت دراسة (**Buthelezi, 2019**) إلى استكشاف تجارب مديري المدارس الثانوية فيما يتعلق بالتحديات التي يواجهونها في تنفيذ الإدارة التشاركية بنجاح في جنوب أفريقيا. ويهدف البحث أيضًا إلى تحديد التحديات التي تواجه تنفيذ الإدارة التشاركية في المدارس الثانوية، وتحديد الاحتياجات المحتملة لتطوير الإدارة بالنسبة لمديري المدارس. قام الباحثون بمراجعة الأدبيات المتعلقة بممارسات الإدارة التشاركية. وتم استخدام التحقيق التجريبي بناءً على البيانات الكمة لجمْع بيانات من مديري المدارس. تم استخدام الاستبانات لتسهيل عملية جمْع البيانات؛ حيث تكونت عنة الدراسة من (180) مديرًا ومديرة من خمس مناطق تعليمية، من أصل (206) مدرسة في جنوب أفريقيا. كشفت النتائج أن هناك العديد من الوظائف الإدارية التي تقلل من الوقت المتاح لمبادرات الإدارة التشاركية، وأن هناك عدم توازن جنسي في المناصب الإدارية والقيادية، وأن التكتلات السياسية المرتبطة بانضمام الموظفين إلى النقابات تؤثر على أداء المدارس في جنوب أفريقيا.

هدفت دراسة (**المنوري، 2014**) إلى التعرف على واقع التمكين الإداري لدى مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان، كذلك هدفت إلى معرفة أثر متغيرات الدراسة: النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي في تقديرات أفراد الدراسة لواقع التمكين الإداري. تكون مجتمع الدراسة من (52) مديراً ومديرة، واشتملت الدراسة على استبانة مكونة من (48) فقرة في (9) مؤشرات، وبعد التأكد من دلالات صدقها وثباتها؛ حيث بلغ معامل الثبات (92. ) واستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت)، والرتبة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها: أن تقديرات مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة الباطنة شمال سلطنة عمان لمؤشرات التمكين قد جاءت متوسطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= .05) لتقديرات أفراد الدراسة لمؤشرات التمكين الإداري تعزى إلى متغيرات: النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي. وكانت أبرز التوصيات: تفويض مديري المدارس بصلاحيات أكثر لتعزيز الثقة، بهم وتمكينهم من أداء واجباتهم بفاعلية، وتوفير وزارة التربية والتعليم مناخاً تنظيمياً صحاً يسمح بممارسة مؤشرات التمكين الإداري لمديري المدارس بإعادة النظر في نظام الحوافز، والمكافآت، وصنع الاستراتيجيات لتمكين مديري المدارس وتدريبهم على الأساليب الحديثة في مؤشر صنع القرار واتخاذه وآليات تنفيذه.

دراسة (**المرسي، 2014**) هدفت إلى التعرف إلى الأزمات المدرسية وأساليب التعامل معها كما يدركها مديرو مدارس المرحلة الثانوية في دولة الكويت؛ حيث طُبقت أداة الدراسة على عنة عشوائية مكونة من (85) مديرًا ومديرةً. يمثلون 70% من مجتمع العنة الكلي من مختلف المناطق التعليمية الست في دولة الكويت. وكشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (.001) في تحديد الأزمات المدرسية التي تمر بها هذه المدارس لصالح مدارس الإناث. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 05. بين متوسطات إجابات المديرين في المناطق التعليمية المختلفة فيما يتعلق بالأزمات التي تمر بها المدارس لصالح منطقتيْ الأحمدي وحَولي التعليمة. إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 02. لمعوقات إدارة الأزمات المدرسية التي يواجهها مديرو مدارس التعليم الثانوي لصالح مدارس الإناث. في حين لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بهذه المعوقات وفق متغير المنطقة التعليمية، ولم توجد فروق دالة إحصائياً فيما يتعلق بمتطلبات إدارة الأزمات المدرسية وفق متغير نوع المدرسة والمنطقة التعليمية.

استهدفت دراسة (**الزبون، 2012**) تقدير الحاجات الإدارية التربوية لمديري مدارس التربية الخاصة في الأردن، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد أبعاد الاستبانة وصيغت فقراتها بالإفادة من الأدب التربوي المتعلق بالحاجات والكفايات، مكونة من أربعة مؤشرات تقيسها (40) فقرة، طبقت الاستبانة بعد أنْ تم التأكد من صدقها وثباتها على مديري ومديرات مدارس التربية الخاصة في الأردن جميعهم، البالغ عددهم (12) مديراً ومديرة. ونذكر من النتائج التي أسفرت عنها الدراسة: إن واقع الكفايات الإدارية التربوية التي يمتلكها مديرو مدارس التربية الخاصة في مؤشر التخطيط تتمثل في إعداد خطة سنوية شاملة لميزانية المدرسة والتمويل القادم من الجهات الحكومية والخاصة توزع على الأنشطة المختلفة للمدرسة، وفي مؤشر التقويم فهي العمل على تدقيق التقارير المالية ومراقبة المصروفات الشهرية للمدرسة، وفي مؤشر العلاقة مع المجتمع المحلي فتتمثل في إبراز دوْر المدرسة وأهميتها الاعتبارية في مؤسسات المجتمع، وتوثيق صلة المعلمين بالمجتمع المحلي. إن الكفايات الإدارية التربوية التي يؤمل أنْ يمتلكها مديرو مدارس التربية الخاصة في مؤشر التخطيط تتمثل بتحديد الأهداف العامة للمدرسة، بحيث تنسجم مع أهداف التربية الخاصة وأهداف المجتمع، وفي مؤشر التقويم فهي العمل على تدقيق التقارير المالية ومراقبة المصروفات الشهرية للمدرسة، وتصميم برامج لأهالي الأطفال ذوي الحاجات الخاصة ليقوموا بعملية تعليم أطفالهم المهارات والسلوكيات المناسبة في المنزل. وإن الحاجات الإدارية التربوية في مؤشر التخطيط تتمثل بتطوير المناهج التعليمية التي تناسب حاجات الطلبة في المدرسة من خلال التعاون مع المعلمين المتخصصين في التربية الخاصة. وفي ضوْء هذه النتائج توصي الدراسة بوضع نماذج تقييميه من وزارة التربية والتعليم تلزم فيها مديري مدارس ذوي الحاجات الخاصة باتباعها في تقييم معلميهم، وأنْ تقوم بالتعاون مع المتخصصين في ميادين التربية الخاصة بتصميم المناهج التعليمية التي تناسب حاجات الطلبة وتطويرها.

دراسة (**راضي، 2009**) هدفت إلى التعرف على أهم التحديات تواجه ميدان التربية والتعليم من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية في محافظة واسط، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث تم تطوير استبانة لهذا الغرض مكونة من (15) فقرة، وتم اعتماد أسلوب المقابلة الشخصية وذلك لملاءمتها لطبيعة الدراسة، وتم تنفيذها على عنة مكونة من (30) مديراً ومديرة مدرسة ابتدائية. وخلصت الدراسة إلى نتيجة مفادها بأن ما نسبته (97%)، يروْن بأن ميدان التربية والتعليم في محافظة واسط يواجه تحديات جمة، من أبرزها: الأبنية المدرسية القديمة، ومدارس الكرفانات، وازدواجية الدوام الثنائي والثلاثي. وهذه التحديات تؤثر سلباً على مستوى نوعية التربية والتعليم المقدمة للتلاميذ. بالإضافة إلى وجود تحديات كثيرة وكبيرة تواجه ميدان التربية والتعليم في محافظة واسط، من أبرزها: مشكلة الأبنية المدرسية غير المناسبة لعملية التعليم والتعلم، ومشكلة صعوبات بعض المناهج المدرسية لاسما مادة الرياضيات ومادة العلوم ومادة اللغة الانكليزية، ومشكلة انتشار وسائل التواصل الاجتماعي بين التلاميذ، وشيوع ظاهرة التدريس الخصوص.

**ملخص الدراسات السابقة**

هدفت الدراسات السابقة المذكورة في هذا الفصل من الدراسة الكشف عن أهم المعوقات التي يواجهها مديرو ومديرات المدارس على اختلاف مستوياتهم، التي تحد من فعاليتهم دون القيام بالأعمال الإدارية والفنية الموكلة إليهم. وأجمعت الدراسات وبشكل عام على الكثير من المؤشرات التي تشكل في جوهرها صعوبات ومعوقات أمام الكفاية الإدارية. ويمكن تصنيفها في مؤشرات ستة، هي: موقع المدرسة، أولياء الأمور، البناء المدرسي، التجهيزات والوسائل التعليمية، الطلبة، معوقات شخص المدير.

وأظهرت الدراسات السابقة أهمية هذه العناصر مجتمعة، وأن النقص أو التقصير في أ منها سيكون معوقاً أمام الإدارة المدرسية، كما أن الخبرة الطويلة مثلاً في الإدارة المدرسية والمؤهل العلمي ومستوى المدرسة وموقعها لها أثرٌ إيجاب كبيرٌ في أداء الواجبات وتفادي المشكلات.

كما أوضحت الدراسات الأجنبية أن إدارة الوقت أساسية في تفادي مشاكل العمل الإداري المُجهد، كما أن التنسيق والمهارة في الأعمال الإدارية، والإشراف الفني، تؤثر بشكل كبير في إنجاح الإدارة المدرسية.

## منهجة الدراسة وإجراءاتها

### منهج الدراسة:

اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي- التحليلي الارتباطي وفقاً لطبيعة الدراسة؛ حيث تم اعتماد (الاستبانة) كأداة دراسة، بعد عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي التخصص، وتكونت أداة الدراسة من(41) فقرة موزعة على (8) مؤشرات.

### مجتمع الدراسة:

تضمن مجتمع الدراسة مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في تربية الأغوار الجنوبية، والبالغ عددهم (30) مديراً ومديرة، وتم توزيع الاستبانات واسترداد (21) استبانة مكتملة قابلة للتحليل. وبذلك بلغت عنة الدراسة (70%) من مجتمع الدراسة. ويبن الجدول(1) عنة الدراسة.

**الجدول (1) التكرارات والنسب لعينة الدراسة حسب متغيراتها**

| المتغير | مستويات المتغيرات | التكرارات | % |
|---|---|---|---|
| المؤهل التعليمي | بكالوريوس | 4 | 19 |
| | دبلوم عالي | 15 | 71.4 |
| | ماجستير فأكثر | 2 | 9.6 |
| سنوات الخبرة | أقل من 5 سنوات. | 10 | 47.6 |
| | من 5-10 سنوات. | 7 | 33.3 |
| | أكثر من 10 سنوات. | 4 | 19.1 |
| الجنس | ذكر. | 11 | 52.4 |
| | أنثى. | 10 | 47.6 |
| نوع المدرسة | أساسي | 12 | 57.1 |
| | ثانوي | 9 | 42.9 |
| | المجموع | 21 | 100 |

### أداة الدراسة:

استخدم الباحث من الأدب النظر في المؤشر التربوي في تطوير أداة الدراسة (الاستبانة)، لتتلاءم ومجتمع الدراسة (مديرية تربية لواء الأغوار الجنوبية)، وتكونت أداة الدراسة من قسمين:

**القسم الأول:** معلومات شخصية عن المستجيب (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، نوع المدرسة).

**القسم الثاني:** يتكون هذا القسم من (41) فقرة، موزعة إلى ثمانية مؤشرات رئيسة، هي: (مؤشر أولياء الأمور، مؤشر السلطات التعليمية المشرفة، مؤشر البناء المدرسي، مؤشر المعلمين، مؤشر الطلبة، مؤشر الأسباب الشخصية (عدم قدرة المدير على أدارة الذات)، مؤشر الأسباب الشخصية (توقف تطور المدير الشخصي)، مؤشر (ضعف مهارات المدير كمشرف مقيم). وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي، وتم إعطاء كل إجابة درجة محددة على النحو الآتي: مُوافق بشدة (5 درجات )، مُوافق (4 درجات)، مُحايد (3 درجات )، مُعارض (2 درجتان )، معارض بشدة (درجة واحدة فقط).

**صدق الأداة وثباتها:**

من أجل التأكد من صدق الاستبانة وملاءمتها للبيئة الأردنية تم عرضها على عدة محكمين، طلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول درجة مناسبة فقراتهاوسلامتها.

وللتأكد من ثبات أداة الدراسة قام الباحث باستخدام طريقة الاختبار، وإعادة الاختبار (test – re - test)؛ حيث وزعت أداة الدراسة على عنة من مجتمع الدراسة خارج عنة الدراسة التي طبقت عليها الأداة وبفارق ثلاثة أسابيع بين الاختبارين، ثم حسبت معامل الثبات حسب معادلة ارتباط بيرسون؛ حيث بلغ معامل الثبات للأداة (.81) كما حسبت معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للفقرات باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)؛ حيث بلغت قيمة ألفا (.88)

**إجراءات الدراسة**

بعد جمع المعلومات وتفريغ البيانات تم الإجابة عن أسئلة الدراسة باستخدام التحليل الإحصائي الآتي: للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وللإجابة عن التساؤل الثاني تم استخدام اختبار (ت) الإحصائي، وتحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية وفقاً لأسئلة الدراسة.

إجراءات التصحيح:

ولأغراض تفسير نتائج هذه الدراسة، تم اعتماد المعيار الآتي لتحديد درجة معوقات العمل في الإدارة المدرسية. ومن العلاقة (5 – 1) / 5 = 1.8 تم اعتبار المتوسط الحسابي:

- من (1– أقل من 1.8) درجة معوقات منخفضة جداً.
- من (1.8 – أقل من 2.6) درجة معوقات منخفضة.
- من (2.6 – اقل من 3.4) درجة معوقات متوسطة.
- من (3.4 – أقل من 4.2) درجة معوقات عالية.
- من (4.2 – أقل من 5) درجة معوقات عالية جداً.

**تحليل النتائج و مناقشتها:**

يتضمن هذا الجزء عرضاً للنتائج التي تم الحصول عليها باستخدام أداة الدراسة، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية الوصفية والتحليلية وفقاً لأسئلة الدراسة ومتغيراتها. ويمكن تفصيل النتائج التي توصلت إليها الدراسة في الآتي:

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول**

للإجابة عن السؤال الأول، الذي ينص على:"ما هي درجة معوقات العمل في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية في مديرية تربية لواء الأغوار الجنوبية؟". فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم النسبية لأداة الدراسة بصورتها الكلية. والجدول (2).

**الجدول (2) المتوسطات الحسابية والقيم النسبية والانحرافات المعيارية لمؤشرات أداة الدراسة بالإضافة إلى المؤشر الكلي مرتبة حسب الأوساط الحسابية ودرجة المعوقات النسبية**

| ر | المؤشر | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | القيمة النسبية | درجة الأهمية |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | السلطات التعليمية المشرفة | 3.9 | .54 | %78 | عالية |
| 2 | الطلبة | 3.82 | .67 | %76 | عالية |
| 3 | أولياء الأمور | 3.64 | .63 | %73 | عالية |
| 4 | المعلمين | 3.15 | .85 | %63 | متوسطة |
| 5 | البناء المدرسي | 2.76 | .87 | %55 | متوسطة |
| 6 | عدم قدرة المدير على إدارة الذات | 2.75 | .86 | %55 | متوسطة |
| 7 | توقف تطور المدير الشخصي | 2.36 | .78 | %47 | منخفضة |
| 8 | ضعف مهارات المدير كمشرف مقيم | 2.08 | .96 | %42 | منخفضة |
| 9 | الكلي | 3.06 | .49 | %61 | متوسطة |

يتبن من الجدول رقم (2) أن معوقات العمل في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية في مديرية تربية لواء الأغوار الجنوبية على مؤشرات الدراسة (أولياء الأمور، السلطات التعليمية المشرفة، البناء المدرسي، المعلمين، الطلبة، عدم قدرة المدير على إدارة الذات، توقف تطور المدير الشخصي، ضعف مهارات المدير كمشرف مقيم، الكلي)؛ حيث جاءت بدرجة متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.06) بانحراف معياري مقداره (0.49)، وتراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (2.08 – 3.90)؛ حيث جاء مؤشر السلطات التعليمية المشرفة في المرتبة الأولى في أعلى متوسط حسابي بلغ (3.90)، بينما جاء مؤشر ضعف مهارات المدير كمشرف مقيم في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي مقداره (2.08). وجاءت هذه النتيجة متفقة مع ما جاءت به دراسة (Oudat، 2021) و (إدريس، 2019) و(المرسي، 2014) و (المنوري، 2014) (حسين، 2021)؛ حيث اتفقت جميعها على أن درجة المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية كانت متوسطة. وهذا يدل على مؤشر متوسط على استجابات مدراء المدارس على أداة دراسة معوقات العمل في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية في مديرية تربية لواء الأغوار الجنوبية. وبهدف التوضيح فقد تم أخذ مؤشرات أداة الدراسة كل على حدا، والجدول (3) يبن توزيع فقرات مؤشرات الدراسة في أداة الدراسة بحسب متوسطها الحسابي وقيمتها النسبية:

**الجدول (3) توزيع المؤشرات في أداة الدراسة بحسب متوسطها الحسابي وقيمتها النسبية**

| المؤشر | ترتيب الفقرة | | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | القيمة النسبية | الأهمية النسبية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | عدم متابعة الآباء لغياب أبنائهم. | 3.95 | 1.07 | 79 | عالية |
| مؤشر | 3 | عدم تعاون الأهل مع المدرسة لتصحيح الوضع الخاطئ للطالب. | 3.9 | 1 | 78.1 | عالية |
| أولياء | 2 | عدم متابعة الآباء لتحصيل أبنائهم الدراسي. | 3.67 | 1.02 | 73.3 | عالية |
| الأمور | 5 | عدم قناعة الأهل بسلوك أبنائهم الخاطئ. | 3.57 | .93 | 71.4 | عالية |
| | 4 | عدم تجاوب أولياء الأمور لحضور الاحتفالات والنشاطات المدرسية. | 3.1 | 1.14 | 61.9 | متوسطة |
| | 2 | عدم الأخذ برأي مدير المدرسة في تنقلات المعلمين. | 4.38 | .97 | 87.6 | عالية |
| مؤشرات | 3 | عدم استقرار جدول الدروس في بداية العام الدراسي لنقص الهيئة التدريسية. | 4.19 | .98 | 83.8 | عالية |
| السلطات | 1 | كثرة التعليمات الإدارية والفنية. | 4.00 | .71 | 8.0 | عالية |
| التعليمية | 4 | عدم التنسيق المسبق بين المشرفين التربويين ومدير المدرسة. | 3.71 | 1.06 | 74.3 | عالية |
| المشرفة | 5 | عدم استجابة السلطة المشرفة لسد حاجات المدرسة من الأثاث واللوازم المدرسية. | 3.24 | 1.37 | 64.8 | متوسطة |
| | 1 | عدم توفر الساحات والملاعب الرياضية الكافية. | 3.71 | 1.19 | 74.3 | عالية |
| مؤشرات | 3 | عدم توفر المرافق الصحية الكافية والمناسبة لعدد الطلبة. | 2.90 | 1.45 | 58.1 | متوسطة |
| البناء | 4 | عدم وجود غرفة مختبر خاصة بالمدرسة. | 2.48 | 1.33 | 49.5 | منخفضة |
| المدرسي | 5 | عدم توفر غرفة خاصة بالمعلمين وغرف للكادر الإداري. | 2.48 | 1.40 | 49.5 | منخفضة |
| | 2 | عدم توفر الإنارة والتهوية الكافيتين في الغرف الصفية. | 2.24 | 1.18 | 44.8 | منخفضة |
| | 6 | عدم قدرة بعض المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية المناسبة وإنتاجها. | 4.00 | .95 | 80% | عالية |
| | 4 | عدم قدرة بعض المعلمين على ضبط النظام داخل غرفة الصف. | 3.24 | 1.30 | 65% | متوسطة |
| مؤشرات | 5 | قلة برامج التدريب في أثناء الخدمة للمعلمين. | 3.14 | 1.06 | 63% | متوسطة |
| المعلمين | 3 | عدم معرفة المعلمين والإداريين بمهامهم . | 3.00 | 1.30 | 60% | متوسطة |
| | 2 | عدم التزام المعلمين بالتخطيط اليومي والخطط الفصلية. | 2.76 | 1.37 | 55% | متوسطة |
| | 1 | عدم تدريس بعض المعلمين لمادة تخصصهم. | 2.76 | 1.51 | 55% | متوسطة |
| | 1 | عدم اهتمام بعض الطلبة بالمحافظة على الكتب المدرسية مرتبة ونظيفة. | 4.14 | .85 | 83% | عالية |
| مؤشرات | 2 | عدم التزام بعض الطلبة بعمل الواجبات البيتية والتحضير للامتحانات. | 4.14 | .65 | 83% | عالية |
| الطلبة | 4 | عدم محافظة بعض الطلبة على ممتلكات المدرسة بشكل عام. | 4.05 | .80 | 81% | عالية |
| | 3 | عدم المساهمة في النشاطات اللاصفية. | 3.62 | 1.12 | 72% | عالية |

| المؤشر | ترتيب الفقرة | | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | القيمة النسبية | الأهمية النسبية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 5 | عدم التزام الطلبة بالقوانين والأنظمة المدرسية. | 3.14 | 1.06 | 63% | متوسطة |
| مؤشرات | 2 | عدم القدرة على قياس الإنجازات الشخصية والتقييم الذاتي بشكل موضوعي. | 2.90 | .94 | 58% | متوسطة |
| عدم قدرة | 4 | عدم تلبية الطموحات الشخصية. | 2.86 | 1.15 | 57% | متوسطة |
| المدير | 5 | عدم المعرفة الدقيقة بأمور النظام والانضباط. | 2.86 | 1.15 | 57% | متوسطة |
| على | 3 | عدم لقدرة على التعامل مع جميع المواقف بنشاط. | 2.67 | 1.15 | 53% | متوسطة |
| إدارة الذات | 1 | عدم القدرة على التجديد والتحديث في أساليب الإدارة. | 2.48 | .93 | 50% | منخفضة |
| مؤشرات | 3 | عدم مراجعة مدى التقدم والأداء بشكل عام. | 2.57 | 1.03 | 52% | منخفضة |
| توقف | 5 | عدم محاولة تجربة أفكار جديدة. | 2.48 | 1.03 | 50% | منخفضة |
| تطور | 1 | عدم تطوير المواهب والقدرات. | 2.29 | .78 | 46% | منخفضة |
| المدير | 2 | عدم الرغبة في التغيير. | 2.24 | 1.00 | 45% | منخفضة |
| الشخصي | 4 | عدم القدرة على مواجهة التحديات والمواقف الصعبة. | 2.24 | .77 | 45% | منخفضة |
| ضعف | 3 | عدم القدرة على تحديد الأهداف للذين يشرف عليهم. | 2.29 | .96 | 46% | منخفضة |
| مهارات | 1 | عدم القدرة على إعطاء التغذية الراجعة المناسبة. | 2.24 | 1.04 | 45% | منخفضة |
| المدير | 2 | عدم معرفتي بالتخطيط والتقويم الجديدين. | 2.14 | 1.15 | 43% | منخفضة |
| كمشرف | 5 | عدم القدرة على بناء الثقة مع الآخرين. | 1.90 | 1.04 | 38% | منخفضة |
| مقيم | 4 | عدم الاقتناع بأهمية الإشراف والطريقة المستخدمة فيه. | 1.81 | 1.03 | 36% | منخفضة |

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.**

للإجابة عن السؤال الثاني، الذي ينص: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= .05)، في متوسطات تقديرات عنة الدراسة تُعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، نوع المدرسة)؟

**أولاً: متغير الجنس**

**الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (ونتائج تحليل التباين الأحادي Oneway-anova) لاستجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس**

| المجالات | الجنس | | | | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ذكر | | أنثى | | | |
| | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| أولياء الأمور | 3.78 | .70 | 3.48 | .54 | 1.03 | .323 |
| السلطات التعليمية المشرفة | 3.96 | .62 | 3.84 | .45 | 1.82 | .193 |
| البناء المدرسي | 2.85 | 1.10 | 2.66 | .55 | 5.58 | .129 |
| المعلمين | 3.36 | .54 | 2.92 | 1.08 | 4.96 | .382 |
| الطلبة | 3.88 | .66 | 376 | .72 | .46 | .508 |
| عدم قدرة المدير على أدارة الذات | 3.13 | .61 | 2.34 | .92 | 2.51 | .129 |
| توقف تطور المدير الشخصي | 2.51 | .64 | 2.20 | .92 | .59 | .450 |
| ضعف مهارات المدير كمشرف مقيم | 2.18 | .82 | 1.96 | 1.12 | .00 | .998 |
| الكلي | 3.20 | .46 | 2.91 | .51 | .54 | .471 |

أما فيما يتعلق بدرجة معوقات العمل في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء الأغوار الجنوبية تبعاً لمتغير الجنس، فقد أظهرت الدراسة أن درجة المعوقات كانت عند الذكور أعلى منها عند الإناث بمتوسط حسابي مقداره (3.20) ودرجة معوقات عالية، مقابل متوسط مقداره (2.91) للإناث، وبدرجة معوقات متوسطة.

**ثانياً: المؤهل العلمي**

**الجدول (12) نتائج تحليل التباين الأحادي (Oneway-anova) لاستجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ( ف ) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| أولياء الأمور | 7.53 | 18 | .41 | .61 | .55 |
| السلطات التعليمية المشرفة | 5.55 | 18 | .30 | .40 | .67 |
| البناء المدرسي | 13.5 | 18 | .75 | 1.10 | .38 |
| المعلمين | 11.5 | 18 | .63 | 2.28 | .13 |
| الطلبة | 8.83 | 18 | .49 | .22 | .81 |
| عدم قدرة المدير على أدارة الذات | 14.1 | 18 | .78 | .33 | .72 |
| توقف تطور المدير الشخصي | 12.0 | 18 | .67 | .10 | .90 |
| ضعف مهارات المدير كمشرف مقيم | 17.6 | 18 | .97 | .33 | .71 |
| الكلي | 4.48 | 18 | .25 | .80 | .46 |

**الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي**

| مصدر التباين | دبلوم | | بكالوريوس | | دبلوم عالي | | ماجستير فأكثر | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| أولياء الأمور | 0 | 0 | 3.5 | .25 | 3.7 | .65 | 3.6 | .63 |
| السلطات التعليمية المشرفة | 0 | 0 | 3.7 | .52 | 3.9 | .51 | 3.8 | .53 |
| البناء المدرسي | 0 | 0 | 2.5 | .34 | 2.9 | .97 | 2.7 | .86 |
| المعلمين | 0 | 0 | 2.4 | .50 | 3.2 | .87 | 3.1 | .84 |
| الطلبة | 0 | 0 | 3.6 | .25 | 3.8 | .78 | 3.7 | .67 |
| عدم قدرة المدير على أدارة الذات | 0 | 0 | 2.4 | .57 | 2.8 | .96 | 2.7 | .85 |
| توقف تطور المدير الشخصي | 0 | 0 | 2.2 | .30 | 2.4 | .90 | 2.3 | .78 |
| ضعف مهارات المدير كمشرف مقيم | 0 | 0 | 1.9 | .34 | 2.1 | 1.10 | 2.0 | .95 |
| الكلي | 0 | 0 | 2.8 | .23 | 3.1 | .55 | 3.0 | .49 |

أظهر تحليل التباين الأحادي الموضح في الجدول (12) أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي في درجة اختلاف معوقات العمل في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء الأغوار الجنوبية. تختلف هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة (Oudat، 2021)؛ حيث جاءت الفروق لصالح من يحملون درجة البكالوريوس. في حين جاءت بقية الدراسات السابقة متوافقة في النتيجة التي مفادها: عدم وجود أثر للمؤهل العلمي في استجابات عنة الدراسة.

أما فيما يتعلق بدرجة معوقات العمل في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء الأغوار الجنوبية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، فقد تبن أن درجة المعوقات كانت عند مدراء المدارس ذوي المؤهل العلمي (دبلوم عالي) أعلى منها عند مدراء المدارس في بقة المؤهلات العلمية، بمتوسط حسابي مقداره 3.1، وهذا يعطي مؤشراً متوسطاً على درجة المعوقات، مقابل متوسط مقداره 2.8 عند مدراء المدارس ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس)، وهذا يُعد أقل متوسط

حصل عليه مدراء المدارس، وبدرجة معوقات متوسطة، وتراوحت درجة المعوقات لباقي المراحل العمرية بين أعلى وأقل متوسط حسابي، كما يوضح الجدول (13).

**ثالثاً: متغر سنوات الخدمة.**

**الجدول (14) نتائج تحليل التباين الأحادي (Oneway-anova) لاستجابات عنة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخدمة في الإدارة**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| أولياء الأمور | 7.52 | 18 | .41 | .62 | .55 |
| السلطات التعليمية المشرفة | 4.70 | 18 | .26 | 1.99 | .166 |
| البناء المدرسي | 11.9 | 18 | .66 | 2.33 | .12 |
| المعلمون | 12.7 | 18 | .71 | 1.20 | .32 |
| الطلبة | 6.10 | 18 | .34 | 4.30 | .13 |
| عدم قدرة المدير على إدارة الذات | 14.1 | 18 | .79 | .35 | .71 |
| توقف تطور المدير الشخصي | 8.60 | 18 | .48 | 3.70 | .04 |
| ضعف مهارات المدير كمشرف مقيم | 13.4 | 18 | .75 | 3.20 | .16 |
| الكلي | 3.90 | 18 | .22 | 2.15 | .14 |

**الجدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة**

| مصدر التباين | أقل من 5 سنوات | | من (5 – 10) سنة | | أكثر من 10 سنوات | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| أولياء الأمور | 3.7 | .44 | 3.5 | .78 | 3.8 | .82 |
| السلطات التعليمية المشرفة | 3.9 | .50 | 4.1 | .48 | 3.5 | .57 |
| البناء المدرسي | 3.04 | .89 | 2.8 | .88 | 2.0 | .16 |
| المعلمون | 3.05 | .70 | 3.5 | 1.10 | 2.7 | .56 |
| الطلبة | 4.05 | .49 | 3.9 | .58 | 3.0 | .79 |
| عدم قدرة المدير على أدارة الذات | 2.6 | .88 | 2.9 | .95 | 2.5 | .75 |
| توقف تطور المدير الشخصي | 2.4 | .54 | 2.9 | .97 | 2.1 | .30 |
| ضعف مهارات المدير كمشرف مقيم | 2.0 | .56 | 2.7 | 1.30 | 1.9 | .20 |
| الكلي | 3.01 | .34 | 3.3 | .65 | 2.7 | .30 |

أظهر تحليل التباين الأحادي الموضح في الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 05$. تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة في الإدارة في درجة اختلاف معوقات العمل في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء الأغوار الجنوبية. وتتفق هذه الدراسة مع ما جاء في دراسة (المنوري، 2014) و(حسين، 2021) من حيث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة، في حين جاءت دراسة (Oudat، 2021) بنتيجة مغايرة؛ حيث جاءت الفروق لصالح من تجاوزت خبرتهم الـــ (10) سنوات.

أما فيما يتعلق بدرجة معوقات العمل في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء الأغوار الجنوبية تبْعاً لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة، فقد تبن أن درجة المعوقات كانت عند مدراء المدارس ذوي الخبرة في الإدارة من (5 – 10) سنة أعلى منها عند مدراء المدارس منْ ذوي الخبرات المختلفة، بمتوسط حسابي مقداره 3.3، وهذا يعطي مؤشراً عالياً على درجة المعوقات مقابل متوسط مقداره 2.7 عند مدراء المدارس ذوي الخبرة في الإدارة

(أكثر من 10 سنوات)، وهذا يُعد أقل متوسط حصل علية مدراء المدارس، وبدرجة معوقات متوسطة، وتراوحت درجة المعوقات لباقي المراحل العمرية بين أعلى وأقل متوسط حسابي، كما يوضح الجدول (15).

**رابعاً: نوع المدرسة**

**الجدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (ونتائج تحليل t – test) لاستجابات عنة الدراسة وفقاً لمتغير نوع المدرسة**

| مصدر التباين | نوع المدرسة | | | | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | أساسي | | ثانوي | | | |
| | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| أولياء الأمور | 3.8 | .55 | 3.3 | .62 | .106 | .75 |
| السلطات التعليمية المشرفة | 4.0 | .56 | 3.7 | .51 | .01 | .97 |
| البناء المدرسي | 2.8 | 1.04 | 2.6 | .60 | 3.06 | .09 |
| المعلمون | 2.9 | .79 | 3.4 | .86 | .29 | .59 |
| الطلبة | 3.7 | .69 | 3.8 | .69 | .068 | .80 |
| عدم قدرة المدير على أدارة الذات | 2.6 | .94 | 2.8 | .79 | .50 | .49 |
| توقف تطور المدير الشخصي | 2.2 | .72 | 2.5 | .84 | .44 | .51 |
| ضعف مهارات المدير كمشرف مقيم | 2.0 | .82 | 2.1 | 1.10 | .43 | .52 |
| الكلي | 3.0 | .55 | 3.1 | .43 | .06 | .81 |

أظهر تحليل t – test الموضح بالجدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq .05$. تُعزى إلى متغير نوع المدرسة في درجة اختلاف معوقات العمل في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء الأغوار الجنوبية. ولم تتطرق الدراسات السابقة إلى دراسة أثر نوع المدرسة على استجابات أفراد العنة.

أما فيما يتعلق بدرجة معوقات العمل في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء الأغوار الجنوبية تبعاً لمتغير نوع المدرسة، فقد تبن أن درجة المعوقات كانت عند مدراء (المدارس الثانوية) أعلى منها عند مدراء (المدارس الأساسية)، بمتوسط حسابي مقداره (3.1)، وهذا يعطي مؤشراً متوسطاً على درجة المعوقات مقابل متوسط مقداره (3.0) عند مدراء المدارس الأساسة، وبدرجة معوقات متوسطة، كما يوضح الجدول السابق.

**مناقشة النتائج وتفسيرها**

- **أولاً: مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول**، ونصه:" ما هي درجة معوقات العمل في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية في مديرية تربية لواء الأغوار الجنوبية؟".

منْ خلال النتائج سابقة الذكر يتضح بأن أكثر المعيقات التي واجهت مدراء المدارس في لواء الأغوار الجنوبية تمثلت في (عدم الأخذ برأي مدير المدرسة في تنقلات المعلمين)، والحقيقة أن هذه المشكلة احتلت الصدارة بدرجة معوقات عالية جداً، وبوسط حسابي مقداره (4.38)، والفقرة هي من ضمن المؤشر الثاني (معوقات ناتجة عن السلطات التعليمية المشرفة)، ويرى الباحث أن هذا المعيق مرده إلى أن السلطة المشرفة لا تتبنى أسُساً محددة تتم بموجبها تنقلات المعلمين؛ حيث ينتج عن العشوائية في التنقلات بعض التخبط، ولاسترضاء بعض الأفراد تكثر حركات النقل، وقد يتم نقل المعلم إلى أكثر من مدرسة خلال الأسبوع الواحد، ولا يراعي بذلك مصلحة العمل؛ إذْ يحدث أنْ يُنقلَ معلمٌ ذو خبرة وكفاءة عالية وتخصص نادر من مدرسة ثانوية مركزية إلى مدرسة أساسية نائية، ويُحدث هذا النقل فجوةً لا يتم ردمُها إلى بعد مرور أسابيع، وقد يمتد إلى أكثر من ذلك, وهذا بدوره يربك مدير المدرسة الذي يسعى جاهداً إلى سد حاجة مدرسته من الكفاءات التي يصعب الحصول عليها، سما أن المنطقة تُعَد منطقة طاردة للخبرات. أضف إلى ذلك إحجام الكثير عن الالتحاق بالتدريس، والنقص الحاد في أعداد المعلمين، بخاصة للتخصصات العلمية والرياضيات واللغة الانجليزية، وما أنْ يحصل عليها إلا ويتم نقلها دون أخذ رأيه أو استرضائه أو اعتباره.

واحتل المعيق (عدم استقرار جدول الدروس في بداية العام الدراسي لنقص الهيئة التدريسية) المرتبة الثانية مباشرةً بدرجة معوقات عالية، وبوسط حساب مقداره (4.19)، والفقرة هي من ضمن المؤشر الثاني (معوقات ناتجة عن السلطات التعليمية المشرفة)، ويرى الباحث أن هذا المعيق نتيجة منطقية حتمية للمعيق السابق، وذو صلة وثيقة به، وملزمٌ به لزوماً حتماً لا شك فيه؛ إذْ إنه نتيجة للعشوائية والتخبط في عمليات النقل يحدث حالة من عدم الاستقرار للجدول المدرسي، ويكثر التعديل والتغيير خلاله، وما إنْ يتم إعداد الجدول وبناؤه إلا ويتم نسفه نتيجة لحركة نقل تجتاح هذا الجدول، مما يجعل مدير المدرسة في حالة تأهب لتغييره في أة لحظة.

أضف إلى ذلك تأخر تعيين المعلمين من قبل الوزارة، الذي يكون عادةً بعد بدء العام الدراسي بمدة قد تتجاوز الشهر في معظم الأحيان. ومما لا شك فيه فإن هذا عائقاً ليس باليسير، وبخاصة عندما يكون هذا الجدول لمدرسة ثانوية يتعدى كادرها الـ 50 عضوا.

احتلت الفقرات (عدم اهتمام بعض الطلبة بالمحافظة على الكتب المدرسية مرتبة ونظيفة، عدم التزام بعض الطلبة بعمل الواجبات البيتية والتحضير للامتحانات، عدم محافظة بعض الطلبة على ممتلكات المدرسة بشكل عام) المرتبة الثالثة والرابعة بدرجة معوقات عالية، وبأوساط حسابية كما هو موضح في الجدول أعلاه، والفقرات جميعها هي من ضمْن المؤشر الخامس ( معوقات ناتجة عن الطلبة)، ويرى الباحث أن هذه المعيقات أيضاً لا يمكن فصلها عن سابقاتها؛ إذْ إن عدم اهتمام الطلبة بالكتب، وعدم حل الواجبات البيتية والإعداد للاختبارات، وعدم المحافظة على ممتلكات المدرسة. هذا كله ينتج عن غياب دوْر المعلم المتابع والموجه والقائد والأب الحاني الذي يزرع عند الطلبة قيم الولاء والانتماء لمدرسته ولوطنه ولأمته، وكيف عساه يزرع هذا الولاء وهو لا يحس بالأمن داخل مدرسته، ولا بالاستقرار، وإذا أصبح في المدرسة لا يأمن المساء وإذا أمسى لا يأمن الصباح.

واحتل المعيق (عدم قدرة بعض المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية المناسبة وإنتاجها) المرتبة الخامسة بدرجة معوقات عالية، وبوسط حسابي مقداره 4.00، والفقرة هي من ضمن المؤشر الرابع (معوقات ناتجة عن المعلمين). ويرى الباحث أن هذا المعيق ناتج من أسباب عديدة مرتبطة بسابقاتها من المعيقات؛ إذ لا يشعر المعلم داخل مدرسته أنه في دار مقام، وبالتالي، فإنه لا يسعى إلى التطوير والإنتاج داخلها، أضف – كما أسلفنا سابقاً– بأن المنطقة هي منطقة طاردة للكفاءات، وبالتالي، فهي تُعد في رأي الباحثين منطقة ترانسفير، ومعظم المعلمين في المديرية حديثو التخرج، وما إنْ يتم تعيينه وتأهيله وتدريبه إلا وينقل المعلم نقلاً خارجياً إلى مكان سكنه وإقامته.

واحتل المُعيقان: (عدم متابعة الآباء غياب أبنائهم، وعدم تعاون الأهل مع المدرسة لتصحيح الوضع الخاطئ للطالب) المرتبة السادسة، بدرجة معيقات عالية، وبوسط حسابي مقداره (3.90)، والفقرتان من ضمن المؤشر الأول (أولياء الأمور). **ويرى الباحث أن هذيْن المُعيقيْن معاً مردهما إلى عدة أسباب، منها:**

- ضعف العلاقة ما بين الأهل وإدارة المدرسة، أو أحد معلميها؛ مما يحول دون زيارة الأهل للمدرسة والاطلاع على وضع الأبناء.
- جهل الأهل بواقع أبنائهم التحصيلي، وعدم إطلاع إدارة المدرسة أهالي الطلبة على أوضاع أبنائهم التعليمية.
- انشغال الأهل وانهماكهم في العمل، وعدم وجود الوقت الكافي لزيارة المدرسة والاطلاع على واقع أبنائهم.
- الثقافة والوضع الاقتصادي الحرج قد يحول دون رغبة الأهل تدريس أبنائهم.

- **ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وتفسيرها**، والذي نصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha$=.05)، في متوسطات تقديرات عنة الدراسة تُعزى إلى متغيرات الدراسة: (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الجنس، نوع المدرسة)؟"

**أولا: متغير الجنس:**

من خلال الرجوع إلى تحليل النتائج تبن أن درجة معوقات العمل في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء الأغوار الجنوبية تبعاً لمتغير الجنس كانت عند الذكور أعلى منها مقارنة بالإناث على مؤشرات الدراسة جميعها. ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية؛ إذْ إن الأهالي يرون في تعليم البنات السبيل الوحيد لتأمين حياة كريمة لها مقارنة بالأولاد الذين يرون ويعتقدون أن الأفق مفتوح، والخيارات غير التعليمية كثيرة أمامهم؛ مما يجعلهم يحرصون على متابعة تعليم الإناث والتواصل مع المدرسة لتصويب أوضاع بناتهم. أضف إلى أن رغبة التعليم عند الطالبات تفوق أضعاف

الرغبة عند الطلبة الذكور، إضافة إلى أن الهيئة التدريسية في مدارس الذكور أقل استقراراً منها عند الإناث؛ إذ تعاني مدارس الذكور نقصاً حاداً في بعض التخصصات، في الوقت الذي تصل فيه مدارس الإناث إلى حد التخمة التخصص نفسه. إضافة إلى الخصائص الفسيولوجية التي تمز الطالبات عن الطلبة الذكور من حيث: المحافظة على البناء المدرسي، وعلى الكتب المدرسية، واحترام النظام، والالتزام بالقوانين، وتقدير المعلم.

**ثانياً: متغر المؤهل العلمي**

من خلال الرجوع إلى تحليل النتائج تبن أن درجة معوقات العمل في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء الأغوار الجنوبية تبْعاً لمتغير المؤهل تبين أن درجة المعوقات عند مديري المدارس الحاصلين على (الدبلوم العالي) كانت أكبر من غيرهم من المديرين ذوي المؤهلات العلمية (البكالوريوس الماجستير)، ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن هذه الفئة من المديرين قد حصلوا على دبلوم عالٍ في التربية، وبالتالي، فقد تلقوْا تعليماً، ودرسوا نظريات تربوية وإدارية. انعكستْ على واقعهم التربوي، وقد يصطدمون بواقع مرير قد تفشل فيه كل النظريات التربوية إذا ما لازم توظيفها الرحمة والحكمة وبالتالي، فبغية وصولهم إلى مبتغاهم فهم يعانون أما معاناة، ويجهدون أنفسهم للرق بمدارسهم إلى مستوى ما تم تعلمه.

**ثالثاً: سنوات الخبرة**

من خلال الرجوع إلى تحليل النتائج تبن أن درجة معوقات العمل في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء الأغوار الجنوبية تبعاً للمتغير (سنوات الخبرة) تبين أن درجة المعوقات كانت عند المديرين ذوي الخبرات الطويلة أكبر من غيرهم من المديرين ذوي الخبرات القليلة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المديرين ذوي الخبرة الإدارية والتربوية الطويلة في العادة يتربعون على إدارات المدارس الثانوية المكتظة بالطلبة والهيئات التدريسية على حد سواء. وبالتالي، فهذه المدارس ترزح عادة تحت وطأة عدم استقرار الهيئات التدريسية، وعدم استقرار برنامج الدروس، ناهيك عن النقص الحاد في بعض التخصصات، وخاصة في مدارس الذكور.

**رابعاً: نوع المدرسة**

من خلال الرجوع إلى تحليل النتائج تبن أن درجة معوقات العمل في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء الأغوار الجنوبية تبعاً لمتغير نوع المدرسة كانت على النحو الآتي:

- بالنسبة للمؤشرات: (أولياء الأمور، السلطات التعليمية المشرفة، البناء المدرسي)، فقد أظهرت الدراسة أن المعوقات كانت لدى المدارس الأساسية أكبر من التي لدى الثانوية، وهذا يُعزى إلى أن جسور الاتصال بين أهالي الطلبة والمدرسة غير وثيقة، وأن هناك ضعفاً في متابعة الأهالي لأبنائهم في هذه المرحلة التي تحتاج إلى تضافُر جهود الأهل مع المعلمين، وتعاضُد الأيدي كيْ يصل الطلبة إلى بر الأمان، أضف إلى أن مدارس اللواء الأساسية تعاني اكتظاظ الطلبة داخل الغرفة الصفية، والمنطقة بحاجة إلى بناء أو استئجار مدارس عديدة، ولذلك كان ظهور هذه المعوقات هنا نتيجة منطقية للواقع الصعب الذي تعيشه المدارس الأساسية في المنطقة.
- بالنسبة لباقي مؤشرات الدراسة فقد أظهرت النتائج أن المعيقات لدى المدارس الثانوية أكبر منها لدى المدارس الأساسية، وكما تقدم فإن السبب يُعزى إلى أن المدارس الثانوية تعاني نقصاً في الكوادر التعليمية، إضافة إلى نوعية البناء الذي يحول دون القدرة على ضبط المدرسة ضبطاً كافياً، إضافة إلى تكوين بعض الطلبة اتجاهات سلبية ضد البناء ومرافق المدرسة.

**الخُلاصة**

بعد استعراض النتائج التي توصلت لها الدراسة ومناقشتها، تبن أن هناك جملة من المعيقات الإدارية والفنية التي قد تحول دون قيام المديرين بواجباتهم وأعمالهم على أتم وجه. وهو ما ينعكس بشكل كبير على العملية التربوية والتعليمية. وهو ما ظهر جلاً من البيانات التي استعرضها الباحث في ثنايا الدراسة التي بين أيدينا.

وتبن أن أبرز المعيقات التي تواجه الإدارة المدرسية تمثلت في ستة معيقات أساسية، هي: (عدم الأخذ برأي الإدارة المدرسية بتنقلات المعلمين، عدم استقرار جدول الدروس في بداية العام الدراسي؛ وذلك لنقص الهيئة التدريسية، عدم اهتمام بعض الطلبة

في المحافظة على الكتب المدرسية مرتبة ونظيفة، عدم التزام بعض الطلبة بعمل الواجبات البيتية والتحضير للامتحانات، عدم محافظة بعض الطلبة على ممتلكات المدرسة بشكل عام،
عدم قدرة بعض المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية المناسبة وإنتاجها، عدم متابعة الآباء لغياب أبنائهم وعدم تعاونهم مع المدرسة لتصحيح الوضع الخاطئ للطالب).
والمعيقات آنفة الذكر جميعها تربك الإدارة المدرسية وتشتت الجهود المبذولة، وربما تصيب الكثير من المديرين بحالة من الإحباط، حيث يرى البعض بأن تضارب التخطيط بين الجهات المشرفة والجهات الإدارية تضعف من جودة العمل وتؤثر بشكل كبير وسلب على التحصيل الأكاديمي للطلبة؛ حيث تعاني بعض المدارس من تأخر أكاديمي ناجم عن سوء التنظيم والتخطيط من قبل الجهات التعليمية المشرفة، حيث كما بينت النتائج فإن التنقلات غير المدرسة التي تجريها الجهات التعليمية المشرفة دون الرجوع إلى الإدارات المدرسية ودون توفير البديل المناسب هي المسبب الرئيس لتفاقم مشكلة تدني التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

## التوصيات

في ضوْء أهداف الدراسة ونتائجها خلُص الباحث إلى التوصيات الآتية، آملين من الله – تعالى– أنْ يجعل فيها النفع للجميع:

1. العمل على زيادة الروابط بين المدرسة كمؤسسة لها نظامها والمجتمع المحلي الذي يُعتبر هيئة مساندة للمدرسة تقوم برفده بالكثير من المصادر.
2. عقد ورشات وندوات لبحث بعض المشاكل الإدارية الطارئة والمساعدة في وضع حلول لهذه المشاكل.
3. الابتعاد عن العشوائية في اتخاذ القرار، ووضع أسس ثابتة لعمليات النقل بين المعلمين والإداريين.
4. إيجاد تعاون مشترك مع قسم التخطيط التربوي عند وضع الخطط التربوية، آخذين بعين الاعتبار الإمكانات المادية والبشرية المدربة القادرة على القيام بالمهام الموكلة إليها، ولمنع اكتظاظ الطلبة في الصفوف.
5. ضرورة إعادة تدريب المديرين في أثناء الخدمة من اجل أنْ يكون من بين أهداف التدريب الارتقاء بمستوى الأداء المطلوب من المديرين، وأنْ يكون هذا التدريب ذا فاعلية وظيفية.
6. قيام السلطة المشرفة بتوفير كل ما يلزم النظام التربو والعملية التعليمية من بنية تحتية في المدارس من غرف دراسية وملاعب ومختبرات ووحدات صحية مناسبة لعدد طلبة المدرسة حتى يتمكن الطلبة من ممارسة نشاطاتهم الصفية واللاصفية في جو من الارتياح النفسي.
7. ضرورة الإسناد إلى قسم الإرشاد بضرورة نشر الوعي بين الطلبة، وإكسابهم قيَماً واتجاهاتٍ نحو ممتلكات المدارس.
8. الإيعاز إلى قسم الإشراف التربوي وبالتعاون مع قسم مصادر التعلم بضرورة حث المعلمين على إنتاج الوسائل التعليمية وتوظيفها داخل الغرفة الصفية.
9. ضرورة استحداث مدارس جديدة في اللواء لمواجهة مشكلة اكتظاظ الطلبة داخل الصفوف.
10. العمل على تذليل العقبات التي تواجه المعلمين في الوصول إلى مدارسهم في المناطق النائية.

## المصادر والمراجع باللغة العربية:


- إدريس، عادل محمود دفع اللهو الزين، خليفة خضر الخليفة. (2019). معوقات الإدارة المدرسية بالمدارس التابعة لعمادة المدارس والرياض بجامعة الخرطوم من وجهة نظر المديرين والمعلمين، مجلة جيل للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 52 ،41–58.
- الزبون، محمد سليم وأبو مريغي، رجاء سالم (2012). تقدير الحاجات الإدارية التربوية لمديري مدارس التربية الخاصة في الأردن. مجلة دراسات، العلوم التربوية 39(1)، 154–135.
- المرسي، محمد رشدي وعبدالوهاب، سميرة محمد .(2014) .الأزمات المدرسية وأساليب التعامل معها كما يدركها مديرو مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت. مجلة الدراسات التربوية والنفسية 8(1)، 36–58.
- الشيخ سالم، فؤاد وآخرون (1995). المفاهيم الإدارية الحديثة، ط5 عمان ، الأردن، مركز الكتب الأردني.
- المنوري، أحمد بن عبد العزيز والجرايدة، محمد الجرايدة .(2014) .واقع التمكين الإداري لدى مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة الباطنة شمال في سلطنة عُمان. مجلة المنارة للبحوث والدراسات 20(1)، 41–87.

- حسين، محمود جميل محمود(2021). "المشكلات التنظيمية التي تواجه الإدارة المدرسية في مديرية طولكرم شمال فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس أنفسهم ".المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والبحوث التربوي.73-55,(4)3.
- درويش، كمال (2004). موسوعة متجهات الإدارة الرياضية في مطلع القرن الجديد الجودة والعولمة في إدارة الأعمال الرياضية باستخدام أساليب إدارية مستحدثة. القاهرة. دار الفكر العربي.
- راضي، عبود جواد (2009).التحديات التي تواجه ميدان التربية والتعليم من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية في محافظة واسط. مجلة كلية التربية.1122-1103 ,(2)2.
- عرفات، سليمان (1978). استراتيجية الإدارة في التعليم، ط1، القاهرة، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.
- مطاوع، إبراهيم (1987). الأصول الإدارية للتربية. ط2، القاهرة، مصر، دار المعارف.

**References**

- Al-Manawri, Ahmed bin Abdul Aziz and Al-Jarayda, Muhammad Al-Jarayda. (2014). **The reality of administrative empowerment among education school principals After the primary in the northern Al Batinah Governorate in the Sultanate of Oman. Al-Manara Journal for Research and Studies**, 20(1), 41-87. (In Arabic)
- Al-Morsi, Mohamed Rushdi and Abdel-Wahab, Samira Mohamed. (2014). "**School crises and methods of dealing with them as he perceives themPrincipals of secondary schools in the State of Kuwait. Journal of Educational and Psychological Studies**, 8(1), 36-58. (In Arabic)
- Al-Sheikh Salem, Fouad et al., (1995). **Modern Administrative Concepts**, Amman, Jordan, Jordanian Book Center, 5th edition. (In Arabic)
- Al-Zboun, Muhammad Salim and Abu Marigi, Raja Salem. (2012). **Assessing the educational administrative needs of special education school principalsin Jordan. Journal of Studies, Educational Sciences,** 39(1), 135-154. (In Arabic)
- Arafat, Suleiman (1978). **Management Strategy in Education,** Cairo, Egypt, Anglo-Egyptian Library, 1st edition. (In Arabic)
- Bouillon, B. M. (1990). **Socialization experiences of beginning principals in selected California school districts**. *dissertation abstract, 57*(4), 1404.
- Buthelezi, A. B. (2019). **Challenges facing secondary school principals regardingeffective implementation of participative management in patriarchal South Africa.**
- Cole, M. a. (1989). ***Teaching and stress***. London: Milton Keynes.
- Craig, I. (1987). ***Primary school management in action.***London: Harlow, Longman.
- Darwish, Kamal (2004). **Encyclopedia of sports management vectors at the beginning of the new century, quality and globalization in sports business management using new management methods.** Cairo. Dar Al-Fikr Al-Arabi. (In Arabic)
- Flo, H. (1995). ***Establishing a collaborative climate, and perception of first-year principalsand faculty***. sanfrancisco: Eric Service.
- Hall, V. (1986). ***Head teachers at work.*** London: Milton Keynes.
- Hussein, Mahmoud Jamil Mahmoud (2021). **Organizational problems facing the school administration in the North Tulkarm District Palestine from the point of view of school principals themselves. International Journal of Humanities and Educational Research**, 3(4), 55-73. (In Arabic)
- Idris, Adel Mahmoud Dafallah and Al-Zein, Khalifa Khidr Al-Khalifa. (2019). **Obstacle to school administration in schools affiliated with the deanshipSchools and kindergartens at the University of Khartoum from the point of view of principals and teachers, Generation Journal for Human ScienceAnd Social**, 52, 41-58. (In Arabic)
- Mutawa, Ibrahim (1987). **Administrative Principles of Education**. Cairo, Egypt, Dar Al-Maaref, 2nd edition. (In Arabic)
- Radi, Abboud Jawad (2009). **Challenges facing the field of education from the point of view of primary school principals Wasit Governorate. College of Education Journal,** 2(2), 1103-1122. (In Arabic)
- Woodcock, M. (1993). ***The unblocked manager: a practical guide to self-development.***Gower.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (44) .March 2024
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

# The Psychometric Property of the Comorbid Psychological Traits Inventory (CPTI) for Children with Neurodevelopmental Disorders

***Mr. Khader Mahmoud Rasras****

Senior Clinical Psychologist & General Director, Treatment and Rehabilitation Center for Victims of Torture.

PhD student, The Arab-American University, Ramallah-Palestine.

**Oricd No**:0009-0008-6346-2655
**Email**: Khader.rasras@trc-pal.org

**Received:**
6/10/2023

**Revised:**
1/12/2023

**Accepted:**
11/02/2024

***Corresponding Author:**
Khader.rasras@trc-pal.org

**Citation:** Rasras, K. M. The Psychometric Property of the Comorbid Psychological Traits Inventory (CPTI) for Children with Neurodevelopmental Disorders. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 15(44). https://doi.org/10.33977/1182-015-044-005

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

**Objectives**: The study aimed to identify the psychometric properties of the comorbid psychological Traits Inventory (CPTI) for children with Neurodevelopmental Disorders (NDDs). The study population included mothers of children with (NDDS), residing in occupied Palestine and whose children attend support service centers. The sample comprised 205 mothers, selected purposively, including 30 of those of typically developing children, 62 with autism spectrum disorder, 34 with attention deficit/hyperactivity disorder, 42 with intellectual developmental disorders, and 37 with specific learning disorder. Mothers evaluated their children's psychological traits using an 89-item scale developed by the researcher that covers 10 domains aligned with (DSM 5-TR) and (ICD 11th) criteria and other relevant literature.

**Method**: The study followed a descriptive approach.

**Results**: The study showed the validity, reliability and stability of the proposed scale, and suggested the presence of comorbid and overlapping psychological traits in all categories, emphasizing the importance of developing a scale that traces these traits in (NDDs).

**Conclusion**: The study underscores the importance of developing a scale capable of tracking these traits within various (NDDs) categories. Implementing the (CPT) I could improve the precision of evaluations and subsequent care strategies.

**Keywords**: Psychometric properties, comorbid Psychological Traits Inventory, Neurodevelopmental Disorders, Comorbid psychological traits.

# الخصائص السيكومترية لمقياس السمات النفسية المصاحبة لدى الأطفال ذوي الاضطرابات العصبية النمائية

***أ. خضر محمود رصرص***

أخصائي نفسي إكلينيكي، مدير عام مركز علاج وتأهيل ضحايا التعذيب.

طالب دكتوراه، الجامعة العربية الأمريكية، رام الله، فلسطين

## الملخص

**الأهداف:** هدفت الدراسة الكشف عن الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لمقياس السمات النفسية المصاحبة لدى الأطفال ذوي الاضطرابات العصبية النمائية. شمل مجتمع الدراسة أمهات أطفال ذوي الاضطرابات العصبية النمائية القاطنات في المحافظات الشمالية من فلسطين المحتلة اللواتي يرتاد أبناؤهن مراكز الخدمات المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة، اقتصرت عيّنة الدراسة على (205) منهن. توزّعت العيّنة لتشمل (30) أمّا لأطفال ذوي نموٍّ طبيعي، و(62) أمّا لأطفال يعانون من اضطراب طيف التوحُّد، و(34) يعانون من اضطراب نقص الانتباه / فرط النشاط و(42) يعانون من الاضطرابات الذهنية النمائية، و(37) يعانون من اضطراب صعوبات التعلم المحدد ضمن عينة قصدية متاحة، قيِّمْن خلالها السِّمات النفسية الظاهرة على أبنائهن على مقياس طوره الباحث مكون من (89) فقرة تشمل (10) مجالات، مستندا إلى معايير الدليل الخامس المعدّل، ونظيره التصنيف الدولي الحادي عشر ونظريات السمات والأدبيات ذات الصلة.

**المنهجية:** اتبعت الدراسة المنهج الوصفي.

**النتائج:** أظهرت صدق المقياس المقترح وثباته وملاءمته لقياس ما طور من أجله، وأشارت إلى وجود سمات نفسية مصاحبة ومتداخلة لدى الفئات المذكورة جميعها.

**الخلاصة:** أهمية تطوير المقياس لتقفّي أثر تلك السمات لدى فئات الاضطرابات العصبية النمائية، ما قد يبدّد الصورة الضبابية التي تكتنف التقييم عادة، وتُجهض مساعي الرعاية اللاحقة. وأوصت بأنّ المقياس أداة تساعد في التقييم.

**الكلمات المفتاحيّة:** الخصائص السيكومترية، مقياس السمات النفسية، الاضطرابات العصبية النمائية، السمات النفسية.

**مستل من أطروحة دكتوراه**

**المقدمة**

من الضرورة بمكان أن نحسن تشخيص الحالة وتقييمها ليستقيم التقويم، ويستقر اتجاهه، وتصبح برامج الرعاية والخدمات المساندة محددة المعالم وبعيدةً عن الهلامية، وهذا من أسُس ومبادئ إدارة الحالة، قد يبدو ذلك يسيراً للوهلة الأولى، ولكن في الحقيقة ليس كذلك، سيَّما في غياب مقاييس مباشرة؛ فقد تطغى صورة سريرية معينة لتشخيص معين برغم تداخل أعراضه، وتكون عابرة لتصنيفات أخرى، سيَّما تلك المدرجة في تصنيف واحد كبير، ولعل هذه المعضلة أسهمت في دفع أدلة التشخيص وعلى رأسها الدليل التشخيصي الإحصائي الصادر عن جمعية الأطباء النفسيين الأمريكية في نسخه المتعاقبة، والتصنيف الدولي للأمراض النفسية والسلوكية الصادر عن منظمة الصحة العالمية لتبنّي نظام العناقيد في التصنيف الذي ينضوي تحته تصنيفات الاضطرابات ذات المنشأ المتشابه والأعراض المتداخلة بكثافة.

التصنيف الجديد نسبياً لاضطرابات هذا العنقود كان الأبرز في مجمل التحديثات في المسمَّيات والتصنيفات ومعايير التشخيص في الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع المعدّل، وبتفصيل أوسع في الخامس الذي تمَّ تعديله أيضاً. وظهر في حلَّة جديدة DSM) 5 ,TR, 2022; DSM 5, 2013; DSM, 2000,TR)، وظهر ذلك بجلاء أيضاً في نظيره التصنيف الدولي الحادي عشر للاضطرابات العقلية والسلوكية برؤيا مشابهة، وإنْ كانت غير متماثلة،(ICD-11th, 2018)، وبالرغم من ذلك لا زال يكتنفه الكثير من التداخل في الأعراض، ويرافقه العديد من المظاهر النفسية المصاحبة الأخرى، وأيضاً مقدار كبير من التناظر في مؤشرات الأداء الوظيفي والذهني(McTeague, et al;. 2016; Zarate-et al;. 2022).

وفَّر الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس مَخرجاً يمثل متنفساً منطقياً لجَسْر الهوَّة وتقريب وجهات النظر السريرية عندما أذن – بعد التخلي عن النظام المحوري– بتحديد تشخيصين للحالة إذا استدعت الضرورة المهنية والعلمية ذلك، على أن ترجّح كفة أحدهما بأنه التشخيص السائد أو المهيمن.(Wolfgang, et al; 2020)

السمات النفسية مفهوم معلوم المقاصد ولكنه فضفاض وغير حصريّ في طبيعته؛ فلا يوجد نظرية مُوحدة للسمات، حيث تعددت النظريات التي تناولت هذه المسألة، ومن أشهرها نظرية "السمات الشخصية"، لجوردن ألبورت (Allport, & Odbert 1936)، التي تفترض أنَّ الشخصية البشرية يُمكن وصفها استنادًا إلى عدد من السلوكيات التي يُظهرها الفرد، وأنَّ السمة ليست صفة مُميزة لسلوك الفرد؛ بل ميلٌ داخليٌ أو استعداد يدفعه نحو القيام بسلوك معيَّن. ووفقًا لكاتل تمثل السمات جانبًا ثابتًا نسبيًا من الخصائص الشخصية، ويُمكن الاستدلال عليها عبر التحليل العاملي للاختبارات(Novikova, 2013)، وحول ذلك يرى أيزنك أنَّ الشخصية عبارة عن تنظيم هرمي أوله الاستجابات النوعية التي يُمكن ملاحظتها واقعيًا ويليها الاستجابات المُعتادة، ثم السِّمات التي تُعبِّر عن ارتباط الاستجابات المُعتادة، وتتكلل بانتظام السمات ضمن إطار أكثر عمومية وشمولية (Fleeson, et al; 2015).

السمات هي من اهتمامات نظريات علم نفس الشخصية التي تهدف إلى دراسة الشخصية البشرية، وقياس الاختلافات الفردية، ويقصد بها الصفة الشخصية أو الجسدية أو الانفعالية أو الاجتماعية. سواءٌ كانت هذه الصفة أصيلة في الفرد أو مُكتسبة. (زهران، 2005).

تتميز المقاييس النفسية بأنها تساعد على تحديد مستوى تأثُّر الأشخاص في ميادين معيَّنة، وتساعد على تحديد نقاط القوة والضعف لديهم، والمجالات التي ينبغي العمل عليها (Anastasi, 1992). المقاييس النفسية تساعد في فهْم الذات، وفي اتخاذ القرارات المهمة تستخدم هذه المقاييس لقياس مختلف جوانب الشخصية، مثل: الصفات الشخصية، والميول، والمواهب، والتوجهات والنمط السلوكي. تستخدم كذلك للتشخيص والتقييم النفسي، مثل: اختبارات الاكتئاب، والقلق، والوسواس القهري، وتقدير الذات، واضطرابات الشخصية، وغيرها (Flake, et al; 2022).

سعت الكثير من المقاييس المتخصِّصة في تشخيص بعض الاضطرابات إلى استيعاب معايير التشخيص الواردة في الأدلَّة المرموقة سابقة الذكر على نحو حصري وجامد، ولكنَّه لم يحتوِ في الحقيقة على مجسَّات لرصد السمات النفسية المصاحبة أو المتداخلة، وبالتالي، انحسرت مجالاتها عند الوقوف على حدود ومحددات الاضطراب المستهدف، ولم تتخطاها لتوفير صورة شمولية له. على سبيل المثال: في تقييمه لمقياس جيليام وجد كاموديكا (Camodeca, 2023) أنَّ قدرة المقياس على رصد مستوى التفاعل الاجتماعي في النسخة الأحدث (CARS-3) للكشف عن اضطراب طيف التوحد كانت هامشية وضعيفة برغم أنَّها من المعايير الأساسية لتشخيص الاضطراب، وعليه، اعتُبر المقياس قاصراً لاستخدامه في تقييم عيِّنات المجتمع المعقدة.

في ظلِّ ما تقدَّم، فلا بُدَّ من سبيل للتعامل مع ذلك، ولعلَّ أنسبها وجود مقاييس نفسية تفضي إلى نافذة أوسع من الوضوح والمهنية، من خلال المراجعات الأدبية لعديد الدراسات لاحظ الباحث وجود اختبارات ومقاييس تناولت معايير تشخيص الاضطرابات

بصورة منفردة غير ملمَّة بما يصاحبها من أعراض وسمات نفسية تزيدها سوءاً، أو تغلِّفها وفي الحالتين كلتيهما تحول دون فهمها بصورة تكاملية تيسِّر على فرق العمل وتحدّد مهامَّهم. وعليه، فإنَّ الانهماك في تطوير مقاييس تلمُّ بذلك مسألة في غاية الأهمية لتماسك الجهود لخدمة الحالة السريرية وتصويب مسارها (Yu, et al; 2023).

- **أهميَّة القياس في تطوير مجال التربية الخاصة:**

بالرغم من أنَّ مجال التربية الخاصة يبدو توجهاً حديثاً بادرت إليه بعض الدول الرائدة، وحذا حذوها بوتيرة متفاوتة الهمَّة الكثير من الدول الأخرى، (وهبة. 2008). إلا أنَّ جذوره ضاربة في التاريخ الإنساني الممتدّ عبر الحضارات المختلفة.

تنامى هذا الاتجاه وتوالى به الاهتمام بأشكال متعددة، ولكنه ما زال يواجه العديد من التحديات بدءاً من تطويع المرافق العامة، ومواءمة المناهج، وملاءمة البيئة، وتسخير التكنولوجية المساعدة، ومروراً بتوفير المراكز الخدماتية لتلبية الاحتياج، وتحسين فرص الدمج. وعلى الصعيد السريري فإنَّ الحاجة إلى توفير مقاييس مباشرة لرصد السمات النفسية المُصاحبة للتعرف المبكر عليها واستثمار ذلك في برامج الخدمات المساندة أصبح حاجةً ملحَّة وبالغة الأهمية (مسعود.2022).

وأشارت العروي وقواسمة (2020) أنَّ معلِّمي التربية الخاصة ركن أساسي في العمل مع هؤلاء الأطفال وفهم طبيعة الاضطراب الذي يعانون منه، ورصده، وفهْم حيثياته، ضروريّ لهم، لاستكمال دائرة العمل المهني، فإنْ لم تكن مهمتهم التشخيص والتقييم بالدرجة الأولى، فإنَّ إلمامهم بطبيعتها جوهري لنجاح البرامج التأهيلية في المجالات المختلفة، ويبدو من الضروري إنشاء برامج محددة تهدف إلى الكشف المبكر، وتدريب المهنيين الذين يمكنهم إجراء تقييمات محددة بسبب الطلب المتزايد عليها. (Frances, et al. 2023; Fenn, et al; 2020)

ومن الأهمية بمكان تطوير مقياس نفسي دقيق يسهِّل مهمة المسح العام، والتشخيص، وتحديد برامج الرعاية، والخدمات المساندة، ويكشف السمات النفسية، والأعرض المتزامنة والمتلازمات الأخرى المرافقة لهذه الاضطرابات، ويقلل اللغط، ويعزز شمولية البرامج اللاحقة (Peeters, et al; 2023; Lugnegård & Bejerot. 2019) ويشير مصطلح "قياس" Measurement في مجال العلوم الإنسانية، والاجتماعية إلى عملية تقدير رقمية أو كمية لمقدار ما يملكه فرد معين من صفة، أو خاصية من الخصائص بمقياس محدد، ووفقاً لقواعد واضحة (شحاته، 2000).

أبرز سمتيْن في الاختبارات النفسية هما الصدق والثبات؛ بحيث يشير الصدق في الاختبارات النفسية إلى المدى الذي يقيس به الاختبار النفسي ما طوِّر من أجله. والثبات في الاختبارات النفسية ضمن مفهوم الموثوقية إلى اتساق المقياس النفسي الذي تمّ الحصول عليه بمرور الوقت، على سبيل المثال: يتوجب أن ينتج عن الاختبار النفسي النتائج نفسها عندما يتمّ تطبيقه على الأشخاص أنفسهم أكثر من مرة. (Sürücü., & Maslakci. 2020)، وأنَّ مرور المقياس بمراحل التحليل العاملي سواءٌ الاستكشافي أو التوكيدي يعطي المقاييس وزناً إضافياً ومستوى مصداقية أعلى (بابان، وسعيد، 2023).

- **تزامن السمات النفسية وتداخلاتها:**

من المألوف أنَّ الأطفال الذين يعانون من الاضطرابات العصبية النمائية معرَّضون للمشاكل والأزمات العاطفية، التي تصبح عادةً أكثر انتشارًا وتداخلاً مع تقدُّم الطفل في العمر، وعليه، فإنَّ الاكتشاف المبكر والتشخيص الدقيق ومن ثم التدخل المتكامل الذي يهدف إلى معالجة المشاكل العاطفية وما يترتب عليها يمكن أن يحسن تشخيصها، وييسِّر تطوير برامج للتعامل معها.(Morales-Hidalgo, et al; 2023)

بعض الاضطرابات النفسية، بخاصةً عندما تكون موجودة بشكل كبير مثل الاكتئاب والقلق واضطراب الشخصية المعترضة (oppositional defiant disorder) واضطراب الوسواس القهري (Obsessive-Compulsive Disorder) واضطراب الهلع Panic) (Disorder والشخصية مضطربة المسلك (Conduct Disorder) والحساسية التفاعلية(Reactive Sensitivity) ومظاهر سلوكية نفسية معينة يمكن أن تشوِّه الصورة السريرية النموذجية لبعض الاضطرابات النفسية، وتؤدي إما إلى إخفاء الأعراض الرئيسة، أو التداخل في انسياب أعراضها بشكل عام (Grace & Christensen, 2007; Gidziela, 2023)".

يعاني الأشخاص المصابون باضطراب طيف التوحد (ASD) من ارتفاع معدل الإصابة بالفصام، والاضطرابات ثنائية القطب، والاكتئاب الشديد والقلق. الإصابة بهذه الأمراض العقلية بين الأفراد المصابين باضطراب طيف التوحد كانت دائماً أعلى بكثير من أولئك الذين لا يعانون من هذا الاضطراب.(Chien Wu., & Tsai, 2021;Kirsch, et al; 2020)

- **دراسة عبيد (2022):** هدفت الدراسة إلى التعرف على الخصائص السيكومترية للصورة الفلسطينية لمقياس جيمس جيليام بنسخته الثالثة (GARS-3) لتشخيص اضطراب طيف التوحد، حيث طبقت النسخة المعربة على عينة مكونة من (110) أشخاص من عمر (3–17) عاماً ممن يعانون من اضطراب طيف التوحد واضطرابات عصبية نمائية أخرى، استخدم فيها المنهج الوصفي – التحليلي. خضع المقياس المعرب إلى مراحل وأنواع الصدق والثبات المختلفة، التي جاءت دالة إحصائياً، وأوصت الدراسة بضرورة تطبيقه على عيّنة أكبر ممثلة لمجتمع الدراسة، وإعادة تبسيط بعض فقراته، وأخذ العامل الثقافي في الحسبان، وأظهرت براعة المقياس في الكشف عن اضطراب طيف التوحد دون قدرته على الإشارة لأيّة سمات نفسية مُصاحبة.
- **دراسة صمادي وزملائه (Samadi, et al. 2022):** هدفت الدراسة إلى تقييم مدى التداخل بين نسختين مختلفتين من مقياس جيليام لتقييم التوحد (GARS-2) و(GARS-3)، على عيّنة من الذين يُحتمل أن يكونوا عرضة للإصابة باضطراب طيف التوحد والإعاقة الذهنية، والذين تمّ إحالتهم إلى مراكز متخصّصة. تمّ تقييم مجموعة من الحالات البالغ عددها (148) حالة. وقد سجل (96) فردًا (65%) درجة تتجاوز الحدّ الأدنى للتشخيص باضطراب طيف التوحد بناءً على (GARS-2)، في حين سجل (137) فردًا (93%) درجات تتجاوز الحدّ الأدنى للتشخيص باضطراب طيف التوحد بناءً على (GARS-3)، وعلاوة على ذلك، يشكل البقاء على اطلاع ومواكبة المتطلبات المتغيرة لتوحيد وملاءمة العوامل الثقافية للمقاييس المحدثة تحديًا. أشارت النتائج إلى أنّ (GARS-3)، المحدّث بناءً على(DSM-5)، يميل إلى تشخيص الأطفال الذين يعانون من تشخيصات مُصاحبة ومستويات مختلفة من شدة الأعراض في أعمار مختلفة.
- **دراسة استيفانوفك والزملاء (Stevanovic, et al. 2021):** هدفت الدراسة إلى تقييم صحة القياس الثقافي المتباين لـــ(CARS) بين الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد في ستّ دول، تمّ تحليل القياس التقريبي المتباين بناءً على نمذجة المعادلات الهيكلية البيانية باستخدام تقنيات التحليل الاحتمالي. لم يكن النموذج ملائمًا للبيانات، ولم تتحقق صحة القياس المتباين؛ حيث تمّ العثور على عدم التباين للعناصر جميعها عبر الدول. أظهرت العناصر المتعلقة بالتواصل والتفاعل الاجتماعي مستويات أقلّ من عدم التباين بين البلدان مقارنة بالعناصر المتعلقة بالسلوكيات النمطية، والاستشعار الحسّي. أشارت هذه الدراسة إلى أن (CARS) قد لا يوفر تقييمات صحيحة عبر الثقافات المختلفة.
- **دراسة سيكاريلي والزملاء (Ceccarelli, et al; 2021):** هدفت الدراسة إلى التحقق من صحة تقنين مقياس تعريف الاتصال المُكيّف (CP-A) وموثوقيّته لاستخدامه في تقييم التواصل بين الأطفال الذين يعانون من الاضطرابات العصبية النمائية في إثيوبيا، أجريت الدراسة على عينة ممثلة من مقدّمي الرعاية لهؤلاء الأطفال؛ حيث تمّ إجراء تحليل عاملي استكشافي لتحديد العوامل المحددة فيه، وتمّ قياس الاتّساق الداخلي وموثوقية الاختبار وإعادة الاختبار، خلصت الدراسة بناءً على النتائج إلى أنّ المقياس أداة صالحة لتقييم التواصل بين الأطفال الذين يعانون من الاضطرابات في إثيوبيا. وأنّه يُعدُّ مقياسًا مختصرًا وكميًا ومناسبًا ثقافيًا للنتائج، ويمكن استخدامه بفعالية في البحث والتقييم في منطقة أفريقيا، وأسهم بتقليل شقاء العاملين في المجال، وقلّل من هفواتهم، إلا أنّه لم يظهر أيّاً من السمات النفسية المُصاحبة؛ لأنّه لم يُبْنَ منْ أجلها برغم أهميتها.

أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة بأنّ ترافُق السّمات النفسية وتزامنها وتداخلاتها أمرٌ حتميٌّ أكدته الدراسات حتى الإشباع، وأجمعت على أنّ تطوير مقاييس نفسية للكشف المبكر عن ذلك مفيد للغاية، ويقلل الإشكاليات السريرية، ويُفضي إلى الوضوح. وتشابهت كذلك في معظم الأحوال بالمنهجيات التي اتّبعت فيها، سيّما المنهج الوصفي. وتميزت باستهدافها في بيئة جديدة في المجتمع الفلسطيني، مما يضيف إلى المكتبة العربية، ويسهم في رفد الأروقة العلمية.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

يُعدُّ قياس السمات والخصائص الإنسانية من المجالات الرئيسة في العلوم النفسية والتربوية، ويعكس أهمية التشخيص الصحيح كأساس متين لما بعده، ولا يبقى مرتجفاً يُربك المسار العملي. شدة تداخل الأعراض كما أشرنا سابقاً تشوّه الصورة السريرية، وقد تظلّل بعض الأعراض أو تغلفها بقناع مغاير لجوهرها، إنّ غياب مقاييس تقطع الشك باليقين أو تقارب بين الأجزاء وتصقلها في معادلة شاملة فراغ ينبغي سدّه، وعليه، فأهميّة عملية القياس في الكشف المبكر عنها وتوفير بيانات حاسمة في تقييمها يوفر زخماً لكل برامج التدخل والخدمات المساندة المقدّمة لهم. في ظلّ ما تقدم يرى الباحث وهو أخصائي نفسي إكلينيكي ضرورة تطوير أداة تتمتع بالصدق والثبات، وبالصورة المعيارية الضرورية لقياس السمات النفسية المُصاحبة لهذه الاضطرابات.

**السؤال الرئيس: ما الخصائص السيكومترية لمقياس السمات النفسية المصاحبة لدى الأطفال ذوي الاضطرابات العصبية النمائية؟**

**وتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:**

1. ما مؤشرات صدق بناء مقياس السمات النفسية المُصاحبة للأطفال ذوي الاضطرابات العصبية النمائية؟
2. ما مؤشرات ثبات مقياس السّمات النفسية المُصاحبة للأطفال ذوي الاضطرابات العصبية النمائية؟

**أهداف الدراسة:**

**سعت الدّراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:**

1. فحص مؤشرات صدق البناء لمقياس السمات النفسية المُصاحبة للأطفال ذوي الاضطرابات العصبية النمائية.
2. فحص مؤشرات الثبات لمقياس السمات النفسية المُصاحبة للأطفال ذوي الاضطرابات العصبية النمائية.

**أهمية الدراسة**

وفرت الدراسة سبيلاً لتحسين فرص التقييم والتقويم في العمل مع الأطفال ذوي الاضطرابات العصبية النمائية من خلال تطوير مقياس للكشف عن السمات النفسية المصاحبة والمتداخلة التي يتزامن ظهورها مع هذه الاضطرابات.

- **الأهمية النظرية:** ساعدت الدراسة على توفير إطار مفاهيمي توافقي يوسع معرفة أقطاب العمل، وعلى وجه الخصوص معلمي التربية الخاصة والأمهات بضرورة الكشف المبكر عن سمات نفسية معينة تتزامن مع مشكلات الأطفال وتزيدها تعقيداً، وتعزيز المسؤولية تجاه مصلحة الطفل الفضلى.
- **الأهمية التطبيقية:** أسهمت الدراسة في توفير أداة لقياس السمات النفسية المُصاحبة والمتداخلة التي عادةً ما تزيد من صعوبة التقييم (التشخيص) أو إدارة الحالة تتمتع بالمعايير المهنية، وملائمة ثقافياً لمساعدة المتخصّصين في المجال.

**حدود الدراسة**

- **الحدّ الموضوعي:** اقتصرت الدراسة على التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس السمات النفسية المُصاحبة والعابرة للتشخيصات لدى الأطفال ذوي الاضطرابات العصبية النمائية، وتحديداً اضطراب طيف التوحد، واضطراب قصور الانتباه، وفرط النشاط، واضطراب التعلم المحدد، والاضطرابات الذهنية النمائية، وفحص مؤشرات الصدق والثبات له.
- **الحدود المكانية:** أمهات الأطفال ذوي الاضطرابات العصبية النمائية القاطنات في فلسطين المحتلة، واعتماد تشخيص أبنائهن كما ارتأى خبراء مراكز الخدمات المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة في القطاع العام والخاص والمؤسّسات الأهلية.
- **الحدود الزمانية:** العام 2023م.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على (205) أمهات: (175) من أمهات الأطفال من ذوات الاضطرابات العصبية النمائية و(30) أمّاً لأطفال لا يعانون من اضطرابات عصبية نمائية (أسوياء في نموهم) ضمن عينة قصدية متاحة.
- **الحدود الإجرائية (المنهجية):** قامت هذه الدراسة على توظيف المنهج الكمّي الوصفي من خلال استخدام أداة المقياس.

**محدّدات الدراسة**

يتحدَّد تعميم نتائج الدّراسة الحاليّة على الأداة المستخدَمة فيها لجَمْع البيانات من أفراد عيِّنة الدّراسة، بِقَدْرِ ما تتمتَّع به من (الصّدق، والثّبات)، وعلى مدى موضوعيّة المستجيبين على الفقرات وصدقهم، كما تتوقّف على طريقة اختيار العيِّنة ومدى تمثيلها لمجتمع الدّراسة، والمعالجة الإحصائيّة التي استُخْدِمتْ في الدّراسة؛ بينما تقدم دراستنا آراء قيمة، وتوفر مقياساً للكشف عن السمات النفسية المُصاحبة، إلا أنها تأتي مع قيود متأصلة:

- **أولاً:** تستند النتائج إلى عينتنا المحددة، وقد تسفر عينة أوسع أو أكثر تنوعاً عن آراء مختلفة.
- **ثانياً:** استهدفت أربع فئات من ذوي الاضطرابات العصبية النمائية وليس فئات العنقود كله.

**تعريف مصطلحات الدراسة:**

استدعت الدّراسة التّعريف بمفاهيم إعداد المقاييس وطبيعة الاضطرابات العصبية النمائية، بما فيها المفاهيم النظرية والإجرائية، وهي:

- **السِّمات النفسية:** كما يعرفها البورتو أودبير(Allport & Odbert, 1936, p 39): هي إحدى نظريات علم النفس التي تهدف إلى دراسة الشخصية البشرية وقياس الاختلافات الفردية التي تُميِّز كل فرد عن غيره، والسمة هنا يُقصد بها الصفة الشخصية أو البدنية أو الانفعالية أو الجسمانية أو الاجتماعية. سواءٌ كانت هذه الصفة أصيلة بالفرد أو مُكتسبة، التي تدل على استعداده وقابليته لاتباع نمط مُعيَّن من السلوكيات، وإجرائياً هي السمات التي يكشفها المقياس.
- **العوامل المُصاحبة أو المُرافقة:** (Comorbidity Factors) هي وجود مرض أو أكثر في الوقت نفسه (Valderas et al, 2009). وإجرائياً هي جملة الأعراض أو الأحوال الفارقة التي تترافق مع تشخيص معين أو تلازمه خارج النطاق التصنيفي له.
- **اضطراب طيف التوحد:** هو حالة نمو معقدة تنطوي على تحدّيات مستمرة في التفاعل الاجتماعي والكلام والتواصل غير اللفظي والسلوكيات المقيدة المتكررة. تختلف آثاره وشدة أعراضه من شخص لآخر وعادةً ما يتم تشخيص اضطراب طيف التوحد في مرحلة الطفولة المبكرة، ويُعدُّ أكثر شيوعًا بثلاث إلى أربع مرات عند الأولاد منه لدى الفتيات، وتظهر العديد من الفتيات المصابات بالتوحد علامات أقل وضوحًا مقارنة بالأولاد. التوحد هو حالة مدى الحياة (DSM 5, TR,2022). وإجرائياً هي التصنيفات المطابقة لمعايير التشخيص الواردة في الدليل التشخيصي الخامس المعدل.
- **اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط:** حالة مزمنة تصيب الأطفال، وغالبًا ما تستمرُّ في مرحلة البلوغ، يتضمَّن اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط مجموعة من المشكلات المستمرة، مثل: صعوبة الحفاظ على الانتباه، وفرط النشاط، والسلوك الاندفاعي. وتبدأ في مرحلة الطفولة (DSM 5; TR,2022). وإجرائياً هي التصنيفات المطابقة لمعايير التشخيص الواردة في الدليل الخامس المعدل (DSM 5-TR).
- **اضطراب التعلم المحدد:** "اضطراب عصبي نمائي له أصول بيولوجية هي أساس حالة عدم السواء على المستوى الذهني المعرفي، والمرتبطة بمؤشرات سلوكية، هذا الأساس البيولوجي يشمل تفاعل العوامل الجينية والانتشار الجيني والعوامل البيئية التي تؤثر على قدرة الدماغ في إدراك أو معالجة المعلومات اللفظية وغير اللفظية بفعالية ودقة. " APA, DSM). (5,TR,2022 وإجرائياً هي التصنيفات المُطابقة لمعايير التشخيص الواردة في الدليل الخامس المعدّل (DSM 5).
- **الاضطرابات الذهنية النمائية:** اضطراب يتّسم بمحدودية واضحة في الأداء العقلي الوظيفي والتوافق السلوكي، ينشأ خلال المرحلة التطورية الممتدة لغاية (22) عاماً وفقاً للدراسات والتوجهات الحديثة في العلوم العصبية.(Schalock, et al; 2021). وإجرائياً هي التصنيفات المطابقة لمعايير التشخيص الواردة في الدليل الخامس المعدل(DSM 5-TR).
- **الخصائص السكومترية:** يعرّفها بوسالم (بوسالم،2017) "أنها "تلك الصفات الضرورية والمتعلقة بمدى فاعلية بنود الاختبار، وكذلك بالصدق والثبات، وما يرتبط بهما من معاملات تمييز ومستويات السهولة والصعوبة في حالة اختبارات التحصيل والقدرات، ومعايير تفسير النتائج، التي يـــتم التحقق منها بعد تطبيق الاختبار تطبيقاً تجريبياً على عيّنة ممثلة للمجتمع تسمّى عيّنة التقنين، وتعتمد جودة الاختبار وموضوعيته على مدى توافر درجات مناسبة لهذه الخصائص." وإجرائياً هي مستوى الصدق والثبات الذي يتمتع به المقياس.

**منهجية الدراسة وإجراءاتها:**

- **منهج الدراسة:** المَنهَجُ الوَصفيُّ: الذي يَتَضمَّنُ دِراسةَ الواقِعِ أو الظَّاهِرةِ كَما هي في الواقِعِ، وتَهْتَمُّ بِوَصْفِ النتائج التي جمعت من عينة الدراسة من خلال المقياس وَصفًا دَقِيقًا يُعَبِّرُ عنها تَعبيرًا كَمِّيًّا مِنْ خِلالِ استخدامِ بَرنامجِ الحُزمةِ الإِحصائيَّةِ لِلعُلومِ الاجتماعيَّةِ (SPSS).
- **مجتمع الدراسة:** اشْتَمَلَ مجتمع الدِّراسة على جَميع أمهات الأطفال من ذوي الاضطرابات العصبية النمائية اللواتي يرتاد أبناؤهن مراكز الرعاية المساندة المختلفة.
- **عَيِّنَةُ الدِّراسةِ:** بلغت عينة الدراسة (205) أمّ مشاركة في الدراسة الحالية، مع العلم بأنَّ الدراسات التي تهدف إلى استخدام الصدق العاملي التوكيدي تحتاج إلى عيِّنة (5–10) أضعاف عدد الفقرات، إلا أنَّ الدراسة الحالية اعتمدت الصدق العاملي الاستكشافي فقط، ومؤشرات الصدق والثبات غير العاملي، التي تعتبر عينة الدراسة كافية من حيث توفير القوة الإحصائية المناسبة للمؤشرات المنوي استخدامها. حيث اخْتِيْرَتْ عَيِّنَةُ الدِّراسةِ المُكَوَّنَةُ مِنْ (205) أمهات، (175) منهن أمهات أطفال من ذوي الاضطرابات العصبية النمائية الذين تمَّ تشخيصهم من قبل الطواقم متعددة التخصصات في المراكز التي يتلقون فيها الرعاية و(30) أمّاً لأطفال أسوياء في نموهم ضمن عينة قصدية متاحة. يظهر الجدول (1) خصائص عينة الدراسة

وفقاً لمتغير نوع الاضطراب، ويظهر الجدول رقم (2) خصائص عينة الدراسة وفقاً لمتغير عمر الطفل، والجدول (3) يظهر خصائص عينة الدراسة وفقاً لمتغير الحالة المادية لأسرة الطفل.

**الجدول (1) التوزيع التكراري لخصائص توزيع أفراد العيّنة وفْقاً لمتغير نوع الاضطراب (الإعاقة)**

| القيمة | النسبة المئوية (%) | التكرارات |
|---|---|---|
| اضطراب طيف التوحد | 30.24 | 62.0 |
| اضطراب ذهني نمائي | 20.49 | 42.0 |
| اضطراب صعوبات التعلم | 18.05 | 37.0 |
| اضطراب نقص الانتباه \ فرطالنشاط | 16.59 | 34.0 |
| نمو طبيعي | 14.63% | 30.0 |

توزعت العينة لتشمل (30) طفلاً لا يعانون من اضطرابات عصبية نمائية، وبنسبة (14.63%) من أطفال العينة، و(62) طفلاً يعانون من اضطراب طيف التوحد وبنسبة (30.24%) و(34) طفلاً يعانون من اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط وبنسبة (16.59%)، و(42) طفلاً يعانون من إعاقة ذهنية نمائية وبنسبة (20.49%)، و(37) طفلاً يعانون من اضطراب صعوبات التعلم المحدد وبنسبة (18.05 %). والجدول (1) يوضّح ذلك.

**الجدول (2) التوزيع التكراري لخصائص توزيع أفراد العيّنة وفْقاً لمتغير عمر الطفل (بالسنوات ضمن فئات عمرية)**

| القيمة | النسبة المئوية (%) | التكرارات |
|---|---|---|
| من 6 سنوات إلى أقل من 9 | 48.02 | 97.0 |
| من 9–12سنوات | 28.71 | 58.0 |
| من 13-16 سنة | 17.33 | 35.0 |
| أقل من 6 سنوات | 3.47 | 7.0 |
| أكثر من 16 سنة | 3.98 | 8.0 |

بلغ عمر الأطفال المستطلعة آراء أمّهاتهم من هم أقل من (6) أعوام (7) أطفال وبنسبة (3.5 %)، ومن هم من عمر (6) وأقل من (9) سنوات (97) طفل وبنسبة (48.0 %) والأطفال من (10–12) عام (58) طفل وبنسبة (28.7%) والأطفال من عمر (13–16)،(35) طفلاً وبنسبة (17.3%) وبلغ عدد من هم أكبر من (16) عام (8)وبنسبة (2.5 %) والجدول (2) يوضّح ذلك.

**الجدول (3) التوزيع التكراري لخصائص توزيع أفراد العيّنة وفْقاً لمتغيّر وضع الأسرة المادّي**

| القيمة | النسبة المئوية (%) | التكرارات |
|---|---|---|
| جيد | 60.70 | 122.0 |
| جيد جداً | 19.90 | 40.0 |
| كفاف | 8.96 | 18.0 |
| سيء | 8.96 | 18.0 |
| سيء جداً | 1.49 | 3.0 |

أظهرت النتائج أنّ (3) أمهات وصفن حالتهن المادية بالسيئة جداً، وبنسبة (1.49%)، ووصفت (18) أمّاً وضعهن المادي بالسيء وبنسبة (8.96%)، ووصفت (18) أمّاً وضعهن المادي بالكفاف وبنسبة (8.96 %) و(122) أمّاً وصفن وضعهن المادي بالجيد وبنسبة (60.70 %)، ووصفت (40) أمّاً وضعهن المادي بالجيد جداً وبنسبة (19.90 %) من العينة، والجدول (3) يوضّح ذلك.

**أدوات الدراسة:**

استَخْدَمَ الباحثُ– في جَمْعِ البَيانَاتِ اللازمةِ لِتَحقيقِ أَهدافِ الدِّراسةِ– مقياس السمات النفسية المُصاحبة للاضطرابات العصبية النمائية، طوَّرها الباحث، ليكشف عن السمات النفسية المتداخلة لدى هؤلاء الأطفال من وجهة نظر أمَّهاتهم مستمدة من وثائق التشخيص رفيعة المستوى، وتشمل محكاة التشخيص والتصنيف في الدليل الإحصائي التشخيصي الخامس المعدل (DSM-5-TR, 2022)، والتصنيف الدولي الحادي عشر للاضطرابات العقلية والسلوكية (ICD-11th-2018)، ومراجعة الأدبيات ذات الصلة، أضيف إليها قائمة بنود ومحاور تمثل رأي الخبراء وتوجيههم في هذا المجال، والتحديات المرافقة لها. تشير إلى أنّ المقياس يكشف عن السمات النفسية المتداخلة لدى الأطفال ذوي الاضطرابات العصبية النمائية من وجهة نظر أمّهاتهم، وفيما يأتي تَفصيلٌ لتِلكَ الأداة.

**مكوِّنات المقياس:**

- **القسم الأول:** يتضمن معلومات عامة عن الطفل وحالته، تشمل: (العمر والنوع الاجتماعي والمستوى التعليمي وتاريخ إجراء الاختبار والتشخيص لحالته ووجود أشياء فارقة في حياته وحالة أسرته المادية ووجود إعاقات داخلها)، مكوّن من (8) متغيرات.
- **القسم الثاني:** تكوّن المقياس في شكله النهائي من قائمة السمات النفسية الفارقة على الطفل حسب ملاحظات الأمهات، وتشمل (10) مجالات: سمات الشخصية السلبية/ المتحدية موزع على (7) فقرات، سمات الشخصية مضطربة السلوك/ مضطربة القيم أو المسلك موزعة على (8) فقرات، سمات القلق موزعة على (11) فقرة، سمات الاكتئاب موزعة على (15) فقرة، سمات الرهاب أو المخاوف المرضية موزعة على (8) فقرات، سمات الوسواس القهري موزع على (10) فقرات، سمات النزعة العدوانية موزعة على (6) فقرات، سمات الحساسية التفاعلية/ الشخصية موزعة على (5) فقرات، سمات الحالة الذهانية (العقلية) موزعة على (11) فقرة، سمات التمويه وحماية حدود الجسد موزعة على (8) فقرات أربع لكلٍّ منها، بمجموع (89) فقرة. الإجابات لكل بند منها، لها خمسة مستويات على مقياس ليكرت: (0) لا يحدث مطلقاً، و(1) يحدث نادراً، و (2) يحدث قليلاً، و(3) يحدث كثيراً، و (4) يحدث دائماً، وبواقع (89) فقرةً. والجدول (9) يوضّح مجالات المقياس وعدد فقراته ودِلالاته.

**مفتاح التصحيح**

يتبع فقرات المقياس مفتاح التصحيح المقنَّن ضمن آلية دقيقة وسهلة الاحتساب، بحيث يسجل مجموع الدرجات الخام تتبعه القيمة الموزونة وهي حاصل المجموع على عدد الفقرات، ومقارنة النتائج بالمتوسطات الحسابية. القيم التي تفوق المتوسطات الحسابية تعتبر مؤشراً على ترافق السِّمة الملحوظة. كلما فارقت القيمة المتوسطات الحسابية للأعلى، تزايدت فرص تواردها وتزامنها. الوقت المتوقع لتعبئة الاستبانة من (15–20) دقيقة، ووفقاً لتجربة الباحث، لا حاجة لتفسير الفقرات من قبل مختص لدى معظم المشاركين نظراً لوضوحها.

**صِدْق المقياس وثباته**

- **أولاً: صدق المحتوى للمقياس:** لِلتَّحقُّق مِنْ صِدْق المُحتوَى لأداةِ المقياس جَرَى عَرْضُه بِصُورَتِه الأَوَّلِيَّةِ، على مَجموعةٍ مِنَ الخُبَراءِ والمُتَخَصِّصينَ في مَجالاتِ: الطب النفسي وعلم النفس السريري والتربوي والتربية الخاصة والأعصاب بَلَغَ عَدَدُهُمْ (11) مُحَكِّمًا، بِهَدَفِ إبداءِ آرائِهِمْ في فِقراتِه مِنْ حيثُ الصِّياغةُ اللُّغَوِيَّةُ والمحتوى ووُضُوحُ المَعنَى ومَدَى مُناسَبَتِها لِلمَجالِ الذي تَتْبَعُ لَهُ، وأَيُّ تَعديلاتٍ وملَحوظاتٍ يَرَوْنَها مُناسِبَةً.

أُخِذَ بِالمُلاحَظاتِ التي أَجْمَعَ عليها أكثرُ مِنْ (90%) مِنَ المُحَكِّمِينَ، واقتَصَرَتْ على إجراءِ التَّعديلِ في تصنيف بعض السِّمات، وفي الصِّياغةِ اللُّغويَّةِ لبعض الفقرات، وباستثناء أخرى حيث قُلِّصت من (105) فقرات لتصبح بِصُورَتِها النِّهائيَّةِ بَعدَ التَّعديلِ وإعادةِ التَّرقيمِ– مُؤَلَّفَةً مِنْ (10) مجالات مكوِّنة من 89 فقرة، وللإجابةِ عَن فِقراتِ أَداةِ الدِّراسةِ اعتُمِدَ تدريجُ ليكرت (Likert) الخُماسيُّ. أهمّ الملاحظات التي خرج بها المحكّمون انطباعهم بأنها عادلة ثقافياً وحساسة إجرائياً، وأوصوا بحذف بعض الفقرات المكررة ضمنياً أو غير الضرورية. وعليه، استقر المقياس على (10) مجالات مذابة في (89) فقرة.

- **ثانيا: صدق البناء للمقياس:** للتحقق من صدق البناء للمقياس، جَرَى تَطبيقُه على عَيِّنَةٍ استطلاعية من (45) مشاركة اشتقت منها ملاحظات خدمت تعديل المقياس، ومن ثمَّ على أفراد الدِّراسةِ المُستَهْدَفة وذلك بحساب ارتباط فقرات المقياس مع الأبعاد التي تنتمي إليها من خلال مُعامل ارتباط بيرسون الذي تظهر نتائجه في الجدول رقم (4).

كما تمَّ حساب معاملات الارتباط بين مختلف أبعاد مقياس السِّمات النفسية المصاحبة العابرة للتشخيصات لدى الأطفال ذوي الاضطرابات العصبية النمائية كمؤشر للصدق التقاربيّ من خلال أنّ أبعاد المقياس تقيس سمات متزامنة مُصاحبة. ويوضِّح الجدول (5) النتائج الخاصة بذلك. وللتحقق من السِّمات النفسية المُصاحبة والمتداخلة قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (SD) والجدول (6) يوضح ذلك، ولفهم الاختلافات في واقع السِّمات النفسية المُصاحبة والمتداخلة لدى الأطفال ذوي الاضطرابات العصبية النمائية وفقًا لنوع الإعاقة قام الباحث بمقارنة المتوسطات الحسابية، والجدول (7) يوضِّح ذلك. ولاستخراج الصدق التمييزي تمَّ حساب استخراج حساب متوسطات، ومقارنة باستخدام اختبار (ت) بين أبعاد مقياس السِّمات جميعها: النفسية المصاحبة والعابرة للتشخيصات لدى الطلبة ذوي الاضطرابات العصبية النمائية، والجدول (8) يبين النتائج الخاصة بذلك.

- **ثالثاً: ثبات المقياس:** ولأغراض التَّحقُّق منْ الثبات: تمَّ حساب الثبات لمقياس السمات النفسية المصاحبة والعابرة للتشخيصات لدى الطلبة ذوي الاضطرابات العصبية النمائية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، والنتائج موضَّحة في الجدول (9).

تمَّ فحص التحليل العاملي، ونظراً لصغر حجم العيِّنة المطلوبة قام الباحث بعمل التحليل العاملي الاستكشافي الأولي فقط للعينات المستقلة. والجدول (10) يوضِّح ذلك.

**إجراءاتُ الدِّراسةِ**

قامَ الباحث بالإجراءاتِ الآتيةِ:

- الاطِّلاع والمراجعة المستفيضة على الأدَبِ التَّربَوِيِّ التخصُّصي، والدِّراساتِ السَّابقةِ ذاتِ الصِّلةِ بمَوضوعِ الدِّراسةِ الحاليَّةِ ومراعاة معايير بناء المقاييس النفسية، والاختلافات الفردية بتجنب الانحياز الثقافي والصعوبات في التصميم.
- تَحديد عَدَدِ أفرادِ مُجتَمَعِ الدِّراسةِ والعيِّنَةِ.
- تَحديد المكان الأمثل لاستخلاص عيِّنة الدراسة، والاستعانة بالخبراء في المجال واستمزاج آرائهم.
- إعداد أداة الدِّراسةِ بصُورَتِها الأوَّليَّةِ والتَّحقُّق منْ دِلالاتِ صدْق أداة الدِّراسَةِ وثباتِها لِلخُرُوجِ بالصُّورةِ النِّهائيَّةِ لَها.
- تَطبيق أَدَاة الدِّراسةِ بِصُورَتِها النهائيَّةِ على أفرادِ العيِّنَةِ وجَمْعُ الاستِبانات، ومُعالَجَتُها إحصائيًّا.

**طُرقُ تحليل البيانات (الأساليب الإحصائية):**

أدخلت بيانات الدراسة على جهاز الحاسوب باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS.22. v1)، وتمَّ إجراء المعالجات الإحصائية الآتية:

1. مُعاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والأداة ككل، ومُعامل الارتباط بين أبعاد المقياس.
2. مُعامل ثبات الاتساق الداخلي ومُعامل التجزئة النصفية.
3. التحليل العاملي الاستكشافي للعينات المستقلة لقياس مستوى التشبُّع للمجالات كلِّها.

**نتائج الدراسة وتحليلها:**

سعت الدِّراسة الحالية إلى فحص مؤشرات الصدق والثبات لمقياس السمات النفسية المصاحبة والعابرة للتشخيصات لدى الأطفال ذوي الاضطرابات العصبية النمائية. وبعد أنْ تمَّ جمْع البيانات وتحليلها، فقد استخلصت نتائج الدراسة من خلال إجابتها على الأسئلة الفرعية النابعة من سؤال الدراسة الرئيس: "**ما الخصائص السيكومترية لمقياس السمات النفسية المُصاحبة للأطفال ذوي الاضطرابات العصبية النمائية؟**"، **حيث تمَّ تضمين النتائج من خلالها؟**

**أسئلة الدراسة الفرعية**

**للإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي الأول:** "ما مؤشرات صدق البناء لمقياس السمات النفسية المصاحبة للأطفال ذوي الاضطرابات العصبية النمائية؟"

للإجابة عن السؤال الأول حسب ارتباط فقرات المقياس مع الأبعاد التي تنتمي إليها من خلال مُعامل ارتباط بيرسون لتوضيح صدق المحتوى والاتساق الداخلي وعوامل ارتباط المجالات، الذي تظهر نتائجه في الجدول (4).

**الجدول (4) ارتباط الفقرات مع المجالات التي تنتمي اليها لمقياس السمات النفسية المصاحبة العابرة للتشخيصات لدى الأطفال ذوي الاضطرابات العصبية النمائية وصدق المحتوى والاتساق الداخلي وعوامل ارتباط المجالات**

| الشخصية المتحدية (ODD) | | الشخصية مضطربة المسلك (CPD) | | القلق | | الاكتئاب | | الرهاب | | الوسواس القهري | | سمات العدوانية | | الحساسية التفاعلية | | الذهان | | التمويه وحماية حدود الجسد | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| R | # | R | # | R | # | R | # | R | # | R | # | R | # | R | # | R | # | R | # |
| .37 | 1 | .45 | 1 | .56 | 1 | .46 | 1 | .67 | 1 | .60 | 1 | .52 | 1 | .63 | 1 | .51 | 1 | .25 | 1 |
| .63 | 2 | .61 | 2 | .67 | 2 | .73 | 2 | .73 | 2 | .50 | 2 | .71 | 2 | .62 | 2 | .64 | 2 | .46 | 2 |
| .61 | 3 | .68 | 3 | .66 | 3 | .59 | 3 | .73 | 3 | .52 | 3 | .68 | 3 | .58 | 3 | .69 | 3 | .54 | 3 |
| .60 | 4 | .63 | 4 | .62 | 4 | .59 | 4 | .56 | 4 | .45 | 4 | .79 | 4 | .65 | 4 | .61 | 4 | .57 | 4 |
| .57 | 5 | .58 | 5 | .59 | 5 | .59 | 5 | .50 | 5 | .51 | 5 | .65 | 5 | .64 | 5 | .63 | 5 | .56 | 5 |
| .57 | 6 | .72 | 6 | .69 | 6 | .63 | 6 | .68 | 6 | .69 | 6 | .65 | 6 | | | .56 | 6 | .51 | 6 |
| .61 | 7 | .66 | 7 | .64 | 7 | .63 | 7 | .58 | 7 | .57 | 7 | | | | | .62 | 7 | .40 | 7 |
| | | .59 | 8 | .47 | 8 | .62 | 8 | .61 | 8 | .56 | 8 | | | | | .57 | 8 | .44 | 8 |
| | | | | .48 | 9 | .67 | 9 | | | .65 | 9 | | | | | .57 | 9 | | |
| | | | | .53 | 10 | .57 | 10 | | | .45 | 10 | | | | | .55 | 10 | | |
| | | | | .46 | 11 | .44 | 11 | | | | | | | | | .54 | 11 | | |
| | | | | | | .33 | 12 | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | .69 | 13 | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | .67 | 14 | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | .64 | 15 | | | | | | | | | | | | |

**الصدق الداخلي والتقاربي:** أظهرت النتائج في الجدول (4)، ارتباط الفقرات بالمجالات التي تنتمي إليها لمقياس السمات النفسية المصاحبة العابرة للتشخيصات لدى الأطفال ذوي الاضطرابات العصبية النمائية. في مجال اضطرابات الشخصية المتحدية (ODD)، تراوحت معاملات الارتباط بين (.37) و (.63)، مما يدل على الاتساق الداخلي المعتدل إلى القوي. أظهر مجال الشخصية مضطربة المسلك (CPD) نطاقاً أوسع من (.33) إلى (.72)..أظهرت السمات المرتبطة باضطراب القلق ارتباطاً قويا، مع معاملات تتراوح من (.53) إلى (.69). وبالمثل، تراوحت معاملات الارتباط لمجال الاكتئاب من (.46) إلى (.73)، مما يعكس اتساقاً داخلياً ملحوظا. أما مجال اضطراب الرهاب، فقد أظهر ارتباطات مرتفعة بشكل خاص، تتراوح من (.50) إلى (.73). تراوحت معاملات مجال اضطراب الوسواس القهري (OCD) بين (.45) و(.69)، بينما بلغ مجال العدوانية ذروته بشكل ملحوظ عند (.79). قدمت الحساسية التفاعلية معاملات ارتباط بين (.58) و(.65)، وحافظ مجال الذهان على نطاق قوي من معاملات الارتباط تراوحت ما بين (.56) إلى (.69). أخيرا، أظهر مجال "التمويه وحماية حدود الجسد" ارتباطات بين (.40) و(.57).

توكد هذه النتائج الصدق الداخلي لفقرات مقياس السمات النفسية المصاحبة العابرة للتشخيصات لدى الأطفال ذوي الاضطرابات العصبية النمائية، كما تمّ حساب معاملات الارتباط بين مختلف أبعاد مقياس السمات النفسية المصاحبة العابرة للتشخيصات لدى الأطفال ذوي الاضطرابات العصبية النمائية كمؤشر للصدق التقاربي من خلال أنّ أبعاد المقياس تقيس سمات متزامنة مصاحبة. ويوضّح الجدول (5) النتائج الخاصة بالصدق التقاربي.

**الجدول (5) مُعامل ارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس السمات النفسية المُصاحبة العابرة للتشخيصات لدى الأطفال ذوي الاضطرابات العصبية النمائية**

| | الشخصية المتحدية | الشخصية مضطربة المسلك | القلق | الاكتئاب | الرهاب | الوسواس القهري | العدوانية | الحساسية التفاعلية | الذهان' | التمويه وحماية الجسد |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الشخصية المتحدية | — | | | | | | | | | |
| الشخصية مضطربة المسلك | .620 | — | | | | | | | | |
| القلق | .588 | .609 | — | | | | | | | |
| الاكتئاب | .618 | .612 | .819 | — | | | | | | |
| الرهاب | .330 | .362 | .685 | .645 | — | | | | | |
| الوسواس القهري | .428 | .427 | .617 | .665 | .657 | — | | | | |
| العدوانيه | .690 | .665 | .682 | .703 | .465 | .512 | — | | | |
| الحساسية | .445 | .323 | .641 | .664 | .636 | .627 | .554 | — | | |
| الذهان' | .517 | .599 | .710 | .717 | .561 | .562 | .649 | .623 | — | |
| التمويه وحدود الجسد | .393 | .406 | .520 | .558 | .607 | .602 | .420 | .518 | .566 | — |

*Note.* * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

تُظهر هذه المصفوفة الارتباطية بين مختلف الاضطرابات النفسية قوة العلاقة الموجودة بينها، وهي تعتبر مؤشراً قيماً في تقييم الصدق التقاربي للأدوات القياسية المستخدمة. على سبيل المثال، يلاحظ وجود ارتباط قوي بين اضطراب القلق والاكتئاب (.819)، ما يشير إلى أنّ هذين الاضطرابين غالبًا ما يتشاركان في خصائص مماثلة، ويمكن قياسهما بشكل فعّال باستخدام الأدوات نفسها.

كما نرى، هناك ارتباطات معتدلة إلى قوية بين العديد من الاضطرابات، مثل اضطرابات الشخصية السلبية/ المتحدية والعدوانية (.690)، وهذا يوفر مؤشرات تدل على وجود تداخل في الخصائص بين هذه الاضطرابات. هذه النتائج تفيد في تطوير أدوات التقييم وتحسينها لتكون أكثر دقة في تشخيص هذه الاضطرابات.

الجدير بالذكر أيضًا أنّ الارتباطات المنخفضة، مثل تلك التي بين اضطرابات الرهاب والعدوانية (.465)، تعكس التباين في الخصائص بين هذين الاضطرابين، مما يعزز الحاجة إلى استخدام أدوات قياس متخصصة لكل اضطراب على حدة. بشكل عام، تُظهر هذه المصفوفة أهمية التقييم الدقيق للصدق التقاربي في علم النفس؛ حيث يمكن أن تساعد في تحديد مدى فعالية الأدوات القياسية ودقتها في تقييم مختلف الاضطرابات النفسية وتشخيصها.

الجدول (6) يوضح السمات النفسية المصاحبة والمتداخلة لدى الأطفال ذوي الاضطرابات العصبية النمائية، حيث قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (SD). أظهرت النتائج ما يأتي:

**الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للسمات النفسية المُصاحبة حسب نوعها**

| المجالات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | الترتيب | الدرجة المحكية |
|---|---|---|---|---|---|
| الشخصية السلبية /المتحدية | 2.08 | 1.21 | 41.65% | 1 | قليلة |
| الشخصية مضطربة السلوك/ مضطربة القيم أو المسلك | 1.26 | .65 | 25.26% | 10 | قليلة جدا |
| القلق | 1.62 | .83 | 32.33% | 6 | قليلة جدا |
| الاكتئاب | 1.71 | .95 | 34.29% | 4 | قليلة جدا |

| المجالات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | الترتيب | الدرجة المحكية |
|---|---|---|---|---|---|
| الرهاب أو المخاوف المرضية | 1.77 | .94 | 35.34% | 3 | قليلة جدا |
| الوسواس القهري | 1.59 | .84 | 31.88% | 7 | قليلة جدا |
| النزعة العدوانية | 1.51 | .81 | 3.23% | 8 | قليلة جدا |
| الحساسية التفاعلية\ الشخصية | 2.02 | 1.04 | 4.45% | 2 | قليلة |
| الحالة الذهانية (العقلية) | 1.50 | .78 | 29.92% | 9 | قليلة جدا |
| التمويه وحماية حدود الجسد | 1.67 | .79 | 33.38% | 5 | قليلة جدا |

من الجدول (6) يمكن استخلاص ما يأتي: جاء مجال الشخصية السلبية /المتحدية في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (2.08) وبوزن نسبي (41.65%) بدرجة محكية قليلة، تلاه مجال الحساسية التفاعلية\ الشخصية بمتوسط حسابي (2.02) وبوزن نسبي (40.45%) بدرجة محكية قليلة، ثم جاءت بقية المجالات بدرجات محكية قليلة جدًا. ويعرض الجدول (7) واقع الاختلافات في المتوسطات الحسابية المتعلقة بالسمات النفسية المصاحبة والمتداخلة لدى الأطفال ذوي الاضطرابات العصبية النمائية وفقًا لنوع الإعاقة.

**الجدول (7) واقع الاختلافات في المتوسطات الحسابية المتعلقة بالسمات النفسية المُصاحبة والمتداخلة لدى الأطفال ذوي الاضطرابات العصبية النمائية وفقًا لنوع الإعاقة**

| السمات النفسية | نوع الإعاقة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | السمات النفسية | نوع الإعاقة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | طيف التوحد | 1.93 | .86 | | طيف التوحد | 1.67 | .89 |
| الشخصية | قصور الانتباه/ فرط النشاط | 2.27 | 1.01 | | قصور الانتباه/ فرط النشاط | 1.63 | .93 |
| السلبية /المتحدية | إعاقة ذهنية (تخلف عقلي) | 1.74 | .93 | الوسواس القهري | إعاقة ذهنية (تخلف عقلي) | 1.45 | .72 |
| | صعوبات تعلم | 2.48 | 1.86 | | صعوبات تعلم | 1.59 | .78 |
| | الإجمالي | 2.08 | 1.21 | | الاجمالي | 1.59 | .84 |
| | طيف التوحد | 1.37 | .85 | | طيف التوحد | 1.47 | .83 |
| الشخصية | قصور الانتباه/ فرط النشاط | 1.40 | .72 | | قصور الانتباه/ فرط النشاط | 1.73 | .91 |
| السلوك\ مضطربة القيم | إعاقة ذهنية (تخلف عقلي) | 1.03 | .18 | النزعة العدوانية | إعاقة ذهنية (تخلف عقلي) | 1.32 | .65 |
| أو المسلك | صعوبات تعلم | 1.21 | .49 | | صعوبات تعلم | 1.55 | .83 |
| | الاجمالي | 1.26 | .65 | | الاجمالي | 1.51 | .81 |
| | طيف التوحد | 1.58 | .79 | | طيف التوحد | 2.05 | 1.07 |
| | قصور الانتباه\ فرط النشاط | 1.80 | .96 | | قصور الانتباه\ فرط النشاط | 2.03 | .96 |
| القلق | إعاقة ذهنية (تخلف عقلي) | 1.45 | .68 | الحساسية التفاعلية\الشخصية | إعاقة ذهنية (تخلف عقلي) | 1.81 | 1.01 |
| | صعوبات تعلم | 1.66 | .90 | | صعوبات تعلم | 2.21 | 1.11 |
| | الاجمالي | 1.62 | .83 | | الاجمالي | 2.02 | 1.04 |
| الاكتئاب | طيف التوحد | 1.84 | 1.02 | الحالة الذهانية | طيف التوحد | 1.74 | .93 |

| السمات النفسية | نوع الإعاقة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | السمات النفسية | نوع الإعاقة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الرهاب أو المخاوف المرضية | قصور الانتباه\ فرط النشاط | 1.67 | .92 | التمويه وحماية حدود الجسد | قصور الانتباه\ فرط النشاط | 1.47 | .63 |
| | إعاقة ذهنية (تخلف عقلي) | 1.65 | .95 | | إعاقة ذهنية (تخلف عقلي) | 1.32 | .70 |
| | صعوبات تعلم | 1.66 | .90 | | صعوبات تعلم | 1.34 | .72 |
| | الاجمالي | 1.71 | .95 | | الاجمالي | 1.50 | .78 |
| | طيف التوحد | 1.98 | .96 | | طيف التوحد | 2.00 | .82 |
| | قصور الانتباه/ فرط النشاط | 1.63 | .93 | | قصور الانتباه/ فرط النشاط | 1.63 | .85 |
| | إعاقة ذهنية (تخلف عقلي) | 1.71 | 1.01 | | إعاقة ذهنية (تخلف عقلي) | 1.48 | .68 |
| | صعوبات تعلم | 1.66 | .81 | | صعوبات تعلم | 1.41 | .63 |
| | الاجمالي | 1.77 | .94 | | الاجمالي | 1.67 | .79 |

يتّضح من الجدول (7) أنه يوجد اختلافات بين المتوسطات الحسابية للسمات النفسية المصاحبة والمتداخلة لدى الأطفال ذوي الاضطرابات العصبية النمائية باختلاف نوع الإعاقة.

### 1. الصدق التمييزي

لاستخراج الصدق التمييزي استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة بين أبعاد مقياس السمات النفسية جميعها المصاحبة العابرة للتشخيصات لدى الأطفال ذوي الاضطرابات العصبية النمائية، والجدول (8) يبيّن النتائج الخاصة بذلك.

**الجدول (8) نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات الاستجابات على مقياس السّمات النفسية المُصاحبة العابرة للتشخيصات لدى الأطفال ذوي الاضطرابات العصبية النمائية**

| | المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري | ت | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الشخصية المتحدية | طبيعي | 30 | 1.09 | .78 | .14 | -2.29 | .02 |
| | اضطراب | 172 | 1.48 | .89 | .07 | | |
| الشخصية مضطربة المسلك | طبيعي | 30 | .14 | .32 | .06 | -3.16 | .00 |
| | اضطراب | 169 | .55 | .70 | .05 | | |
| القلق | طبيعي | 30 | .29 | .30 | .06 | -4.64 | < .001 |
| | اضطراب | 171 | .97 | .79 | .06 | | |
| الاكتئاب | طبيعي | 29 | .31 | .36 | .07 | -4.89 | < .001 |
| | اضطراب | 172 | 1.05 | .80 | .06 | | |
| الرهاب | طبيعي | 30 | .23 | .30 | .05 | -5.22 | < .001 |
| | اضطراب | 171 | 1.15 | .96 | .07 | | |
| الوسواس القهري | طبيعي | 30 | .41 | .51 | .09 | -3.77 | < .001 |
| | اضطراب | 169 | .95 | .77 | .06 | | |
| العدوانية | طبيعي | 30 | .36 | .45 | .08 | -3.04 | .00 |
| | ا اضطراب | 172 | .89 | .92 | .07 | | |
| الحساسية التفاعلية | طبيعي | 30 | .77 | .68 | .12 | -3.28 | .00 |

| | المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري | ت | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الذهان | اضطراب | 170 | 1.43 | 1.07 | .08 | | |
| | طبيعي | 30 | .31 | .50 | .09 | -4.22 | < .001 |
| التمويه وحماية الجسد | اضطراب | 170 | .95 | .81 | .06 | | |
| | طبيعي | 30 | .31 | .43 | .08 | -5.15 | < .001 |
| | اضطراب | 172 | 1.02 | .73 | .06 | | |

من الجدول (8) أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الأبعاد جميعها بين الأطفال العاديين، وهؤلاء الذين لديهم اضطرابات، يوجد فارقٌ معتبر بين متوسطات الدرجات للمجموعات الطبيعية والمجموعات ذات الاضطرابات التي تشمل طيف التوحد، وصعوبات التعلّم المحدّد ونقص الانتباه/ فرط النشاط والاضطرابات الذهنية النمائية. على سبيل المثال، في حالة اضطراب القلق، المتوسط للمجموعة الطبيعية هو(.29) مقارنة بـــ(.97) لمجموعة الاضطرابات، مع قيمة دلالة أقل من(.001)، مما يشير إلى فروقات كبيرة بين المجموعتين. وعليه، فإنّ الأداة تتمتع بقدرة على التمييز بين الحالات الطبيعية والاضطرابات: تُظهر هذه النتائج أنّ الأداة المستخدمة في التقييم لها القدرة على التفريق بشكل فعّال بين الأشخاص العاديين وأولئك الذين يعانون من إعاقات متعلقة بالاضطرابات المختلفة، مما يعطي مؤشراً على الصدق التمييزي.

**للإجابة على سؤال الدراسة الفرعي الثاني:** "ما مؤشرات ثبات مقياس السمات النفسية المُصاحبة للأطفال ذوي الاضطرابات العصبية النمائية؟"

حسب الثبات لمقياس السمات النفسية المُصاحبة العابرة للتشخيصات لدى الأطفال ذوي الاضطرابات العصبية النمائية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، والنتائج موضّحة في الجدول (9).

**الجدول (9) يوضح ثبات المجالات باستخدام طريقة كرونباخ ألفا**

| المجال | عدد العناصر | ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| الشخصية المتحدية (ODD) | 7 | .82 |
| الشخصية مضطربة المسلك (CPD) | 8 | .85 |
| اضطراب القلق | 11 | .87 |
| الاكتئاب | 15 | .91 |
| اضطرابات الرهاب | 8 | .87 |
| اضطراب الوسواس القهري (OCD) | 10 | .85 |
| العدوانية | 6 | .86 |
| الحساسية التفاعلية | 5 | .82 |
| الذهان | 11 | .88 |
| التمويه وحماية حدود الجسد | 8 | .76 |

يوضّح الجدول (9) المجالات التي تمّ دراستها، إلى جانب عدد العناصر في مجال ألفا كرونباخ والمعاملات المقابلة لها جميعها. يوضّح الجدول أنّ المجالات، مثل اضطراب الشخصية المتحدية (ODD)، والشخصية مضربة المسلك (CPD)، واضطراب القلق، تتكوّن من أعداد متفاوتة من العناصر، مع قيم ألفا كرونباخ الخاصة بها التي تشير إلى الاتّساق الداخلي للمقياس.

تجدر الإشارة إلى الاتّساق الداخلي القوي الذي لوحظ في مجالات مثل: الاكتئاب والاضطرابات الرهاب واضطراب الوسواس القهري (OCD)؛ حيث يظهر كلٌ منها ألفا كرونباخ (.91) و(.87)، و (.85)على التوالي. تظهر مجالات مثل الحساسية التفاعلية (5 عناصر، ألفا = .82) والذهان (11 عنصرا، ألفا = .88) أيضاً اتساقاً داخلياً مرضيا.

**2. التحليل العاملي الاستكشافي:**

ولوصف التباين بين المتغيرات الملاحظة والمترابطة وتفسير معاملات الارتباطات الموجبة التي لها دلالة إحصائية بين مختلف المتغيرات وصولاً إلى العوامل المشتركة التي تصف العلاقة بينها تمَّ فحص التحليل العاملي كما تظهر ملخّصاتها في الجدول (10).

**الجدول (10) الملخص المختصر للتحليل العاملي الاستكشافي للتأكد أنّ الفقرات كافّة في المحاور كلّها كانت فعلاً متشبعة لذلك المحور**

| الرمز | المحور | عدد البنود | KMO and Bartlett's Test | | Initial Eigenvalues | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Approx. Chi-Square | Sig. | Initial Eigenvalues | %of Variance |
| ODDS | الشخصية السلبية/ المتحدية | 7 | 362.19 | 3.2 | 3.2 | 46 |
| CPDS | الشخصية مضطربة المسلك | 8 | 651.52 | 4.2 | 4.2 | 52 |
| ANXS | القلق | 11 | 887.38 | 5.0 | 5.0 | 45 |
| DEPS | الاكتئاب | 15 | 1353.42 | 6.5 | 6.5 | 44 |
| PHOS | الرهاب أو المخاوف المرضية | 8 | 749.81 | 4.3 | 4.3 | 53 |
| OCDS | الوسواس القهري | 10 | 643.33 | 4.3 | 4.3 | 43 |
| AGGS | النزعة العدوانية | 6 | 549.42 | 3.6 | 3.6 | 61 |
| SENS | الحساسية التفاعلية/الشخصية | 5 | 337.86 | 3.0 | 3.0 | 59 |
| PSYCS | الحالة الذهانية/ العقلية | 11 | 880.48 | 5.0 | 5.0 | 46 |
| CANMS | التمويه وحماية حدود الجسد | 8 | 372.40 | 3.1 | 3.1 | 39 |
| OTS | سمات أخرى | 5 | 133.60 | 2.0 | 2.0 | 40 |

من الجدول (10) يظهر التحليل العاملي الاستكشافي لوصف التباين بين المتغيرات الملاحظة والمترابطة، وتفسير معاملات الارتباطات الموجبة التي لها دلالة إحصائية بين مختلف المتغيرات، وصولاً إلى العوامل المشتركة التي تصف العلاقة بينها تمَّ فحص التحليل العاملي لتأكيد بأنَّ الفقرات جميعها في المحاور كلّها كانت فعلاً متشبعة لذلك المحور؛ حيث أكدت ذلك النتائج في المحاور الرئيسة للدراسة جميعهاعند (EIGIN VALUE =1.5)؛ حيث تمَّ إجراء التحليل العاملي لكلّ مجموعة من الفقرات، والتي تمثل أحد المحاور للتأكد من أنّ هذه الفقرات تتشبع على محور واحد فعلاً، ولا تتشبّع على أكثر من محور، ومعرفة نسبة التباين الذي تفسره هذه الفقرات في ذلك المحور؛ حيث أظهرت النتائج في المحاور جميعها أنّ قيمة الدلالة لاختبار جودة القياس (KEMO) كانت عند (.000)، ما يشير إلى جودة القياس. كما بيَّن جدول (Initial Eigenvalues) أن الفقرات جميعها في المحور تشبعت فعلاً على محور واحد عند قيمة VALUE (EIGIN=(1.5) وأكثر. كما أظهرت النتائج أنّ درجة تشبُّع كلّ مؤشر على المحور الذي يمثله تراوحت في غالبيتها بين (.50) إلى (.87)، كما فسرت فقرات كلّ محور ما بين (39%) إلى( 60%) من التباين في المحور الذي يمثلها.

**نتائج الدراسة:**

**تتلخّص في الآتي:**

1. أظهرت النتائج ارتباط الفقرات بالمجالات التي تنتمي إليها جميعها لمقياس السمات النفسية المُصاحبة العابرة للتشخيصات لدى الأطفال ذوي الاضطرابات العصبية النمائية. توكد هذه النتائج الصدق الداخلي لفقرات مقياس السمات النفسية المُصاحبة العابرة للتشخيصات لدى الأطفال ذوي الاضطرابات العصبية النمائية ولقد أظهرت المصفوفات الارتباطية بين مختلف الاضطرابات النفسية قوة العلاقة الموجودة بينها، وهي تعتبر مؤشراً قيّماً في تقييم الصدق التقاربي لأداة القياس المُستخدَمة، التي يمكن أن تساعد في تحديد مدى فعالية الأدوات القياسية ودقتها في تقييم وتشخيص مختلف الاضطرابات النفسية. وهذا يتقاطع مع ما أوصت به دراسة (Stevanovic, et al. 2021).
2. أشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الأبعاد جميعها بين الأطفال العاديين وهؤلاء الذين لديهم اضطراب\ إعاقة؛ حيث تبيَّن وجود فارق معتبر بين متوسطات الدرجات للمجموعات الطبيعية والمجموعات ذات

الاضطراب، وعليه، تؤكد النتائج أنّ الأداة المستخدمة في التقييم (المقياس) لها القدرة على التفريق بشكل فعّال بين الأشخاص العاديين وأولئك الذين يعانون من إعاقات متعلقة بالاضطرابات المختلفة، مما يعطي مؤشراً على الصدق التمييزي. وهذا يتقاطع مع ما أوصت به دراسة سيكاريلي والصمادي (Ceccarelli, ET AL. 2021; Samadi, et al. 2022).

3. وبحساب الثبات لمقياس السمات النفسية المصاحبة العابرة للتشخيصات لدى الطلبة ذوي الاضطرابات العصبية النمائية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ أشارت النتائج إلى الاتّساق الداخلي للمقياس. وهذا ما أظهرته نتائج دراسة سوروكو وماسلكسي (Sürücü., & Maslakci. 2020).
4. ولوصف التباين بين المتغيرات الملاحَظة والمترابطة وتفسير معاملات الارتباطات الموجبة التي لها دلالة إحصائية بين مختلف المتغيرات، وصولاً إلى العوامل المشتركة التي تصف العلاقة بينها تمَّ ذلك من خلال إجراء التحليل العاملي الاستكشافي؛ حيث تبيَّن أنّ الفقرات جميعها في كلّ محور كانت فعلاً متشبعة لذلك المحور؛ حيث تراوحت في غالبيتها بين(0.50) إلى (0.87) كما فسرت فقرات كل محور ما بين(39%) الى (60%) من التباين في المحور الذي يمثلها. وهذا ينسجم مع ما أشار إليه بابان وسعيد. (بابان،وسعيد، 2023).

**في الختام:** أكدت الدراسة صدق مقياس السمات النفسية المصاحبة للاضطرابات العصبية النمائية وثباتها، وأنه أداة تقيس الغرض الذي طوِّرت من أجله، وتتمتع إضافةً إلى ذلك بمستوى تشبع مرض يظهر العوامل المشتركة التي تصف العلاقة بين متغيرات المقياس.

**التوصيات:**

1. المقياس يوفر سبيلاً للكشف المبكر عن السِّمات النفسية المصاحبة وتداخلاتها عبر الاضطرابات النمائية المختلفة، ويمكن الإفادة منه.
2. إجراء المقياس على عيِّنة أكبر ممثلة لمجتمع الدراسة، وتتناسب مع متطلبات التحليل العاملي التوكيدي.
3. السِّمات التي يكشف عنها المقياس ليست بالضرورة دليلاً على وجود اضطرابات نفسية، وإنَّما مؤشراً على وجود أعراضها.

**قائمة المصادر والمراجع باللغة العربية:**


- بابان، س. وسعيد، ج. (2023). **التكافؤ البناني لمقياس التمثيل المعرفي باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي.** *مجلة أبحاث الذكاء*، *17*(35)، 129–155. https://iru.uomustansiriyah.edu.iq/index.php/intel/article/view/481
- بوسالم، ع. (2017). **الصدق الثقافي للاختبارات النفسية المطبقة في الجزائر ومشكلة التكييف من أجل الصلاحية.** *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، *3*(2)، 185–196. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/21045
- زهران، ح. (2005). **التوجيه والإرشاد النفسي، القاهرة.** عالم الكتب.
- شحاتة، س. (2000). **قدرة بعض الاختبارات النفسية على التشخيص: دراسة مقارنة بين بعض الفئات المرضية والأسوياء**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ألمنيا، مصر.
- http://srv4.eulc.edu.eg/eulc_v5/Libraries/Thesis/BrowseThesisPages.aspx?fn=ThesisPicBody&BibID=11263848&TotalNoOfRecord=256&PageNo=1&PageDirection=previou
- العروي، ن. وقواسمة، ك. (2020). **المشكلات المهنية التي تواجه معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في مدينة جدة.** *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، *4*(11). http://search.shamaa.org/PDF/Articles/EGAjdts/AjdtsVol4No11Y2020/ajdts_2020-v4-n11_245-293.pdf
- عبيد، م. (2022). **الخصائص السيكومترية للصورة الفلسطينية للإصدار الثالث لمقياس جيليام (GARS-3) لتشخيص اضطراب طيف التوحد.** *مجلة رواد للبحوث والدراسات*، *7*(1)، 36–75. https://www.asjp.cerist.dz/index.php/en/article/195557
- مسعود،و. (2022). **بناء الاختبارات المقننة باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة. مخبر بنك الاختبارات النفسية والمهنية والمدرسية**–جامعة باتنة1. https://qspace.qu.edu.qa/handle/10576/38625?show=full
- وهبة، ص. *(2008)*. **تطوير مدارس التربية الفكرية بمحافظة سوهاج في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة لتعليم المعاقين عقليا: دراسة تحليلية ميدانية** .*المجلة التربوية*، 24.https://journals.ekb.eg/article_129549_ab8a012ffd71c6d74770e5849c7a5899.pdf

**References**


- Allport, G. W., & Odbert, H. S. (1936). Trait names: A psycho-lexical study. *Psychological Monographs, 47 (1, Whole No. 211*).
- American Psychiatric Association. (APA, 2022, TR). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.TR).* Arlington, VA: Author.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports**.** 11. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities; Washington, DC: 2010
- Anastasi, Anne (1992). What Counselors Should Know About the Use and Interpretation of Psychological Tests. *Journal of Counseling & Development, 70(5), 610–615.* doi:10.1002/j.1556-6676. 1992.tb01670.x
- Arawi, N. & Qawasmeh, K. (2020). Professional Challenges Facing Special Education Teachers working with Children with Autism Spectrum Disorder in the City of Jeddah (in Arabic): *The Arab Journal of Disability and Giftedness Sciences. Vol. 4, 11.*
- Baban, S. & Saeed, G. (2023). Structural equivalence of the cognitive representation scale using exploratory and confirmatory factor analysis (In Arabic): *Journal of Intelligence Quotient studies, 17 (35) 129-155.* https://iru.uomustansiriyah.edu.iq/index.php/intel/article/view/481
- Bosalem, Abedalaziz. (2017). Cultural validity of psychological testing administered in Algeria and the problem of adaptation for validation (In Arabic): *Journal of humanistic and educational sciences. Vol. 3(2), 185-196.*
- Brands, Ingrid M. H.; Köhler, Sebastian; Stapert, Sven Z.; Wade, Derick T.; van Heugten,
- Caroline M. (2014). *Psychometric properties of the Coping Inventory for Stressful Situations (CISS) in patients with acquired brain injury... Psychological Assessment, 26(3), 848–856.* doi:10.1037/a0036275
- Camodeca, A. (2023). Diagnostic Utility of the Gilliam Autism Rating Scales-Parent Report in Clinically Referred Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 53(5), 2112-2126*https://doi.org/10.1007/s10803-022-05483-5
- Cattell, R. B. (1995). The fallacy of five factors in the personality sphere. *The Psychologist, May*, 207–208.
- Ceccarelli, C., Bakolis, I., Tekola, B., Kinfe, M., Borissov, A., Girma, F., ... & Hoekstra, R. A. (2021). Validation of the Communication Profile-Adapted in Ethiopian children with neurodevelopmental disorders. *Global Mental Health*, *8*, e45.
- Chien, Y. L., Wu, C. S., & Tsai, H. J. (2021). The comorbidity of schizophrenia spectrum and mood disorders in autism spectrum disorder. *Autism Research*, *14*(3), 571-581.
- Dudley, J., Richards, L. & Mahmud, M. The use of a psychological testing instrument as an indicator of dissatisfaction with aesthetic dental treatment – a preliminary study. *BMC Psychol* **8**, 24 (2020). https://doi.org/10.1186/s40359-020-0391-z
- Fenn, J., Tan, C. S., & George, S. (2020). Development, validation and translation of psychological tests. *BJPsych Advances*, *26*(5), 306-315.
- Flake, J. K., Davidson, I. J., Wong, O., & Pek, J. (2022). Construct validity and the validity of replication studies: A systematic review. *American Psychologist*, *77*(4), 576.
- Fleeson, William; Jayawickreme, Eranda (2015). Whole Trait Theory. *Journal of Research in Personality, 56(), 82–92.* doi: 10.1016/j.jrp.2014.10.009
- Francés, L., Caules, J., Ruiz, A., Soler, C. V., Hervás, A., Fernández, A., ... & Quintero, J. (2023). An approach for prevention planning based on the prevalence and comorbidity of neurodevelopmental disorders in 6-year-old children receiving primary care consultations on the island of Menorca. *BMC pediatrics, 23(1), 32.*
- Gidziela, A., Ahmadzadeh, Y. I., Michelini, G., Allegrini, A. G., Agnew-Blais, J., Lau, L. Y., Duret, M., Procopio, F., Daly, E., Ronald, A., Rimfeld, K., & Malanchini, M. (2023). A meta-analysis of genetic effects associated with neurodevelopmental disorders and co-occurring conditions. *Nature human behaviour, 7(4), 642–656.*https://doi.org/10.1038/s41562-023-01530-y
- Grace, G. D., & Christensen, R. C. (2007). Recognizing psychologically masked illnesses: the need for collaborative relationships in mental health care. *Primary care companion to the Journal of clinical psychiatry, 9(6), 433–436.* https://doi.org/10.4088/pcc.v09n0605
- Kirsch, A. C., Huebner, A. R. S., Mehta, S. Q., Howie, F. R., Weaver, A. L., Myers, S. M., Voigt, R. G., & Katusic, S. K. (2020). Association of Comorbid Mood and Anxiety Disorders with Autism Spectrum Disorder. *JAMA pediatrics*, *174*(1), 63–70. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.4368

- Lugnegård, T., & Bejerot, S. (2019). Retrospective parental assessment of childhood neurodevelopmental problems: the use of the Five to Fifteen questionnaire in adults. *BJPsych Open*, *5*(3), e42.
- Masoud, Walid Ahmad. (2022). Constructing standardized tests using item response theory. (In Arabic): Batnah University 1. Mukhber bank psychological, professional and scholastic testing. https://qspace.qu.edu.qa/handle/10576/38625?show=full
- Morales-Hidalgo, P., Moreso, N. V., Martínez, C. H., & Sans, J. C. (2023). Emotional problems in preschool and school-aged children with neurodevelopmental disorders in Spain: EPINED epidemiological project. *Research in Developmental Disabilities*, *135*, 104454.
- McTeague, L. M., Goodkind, M. S., & Etkin, A. (2016). Transdiagnostic impairment of cognitive control in mental illness. *Journal of psychiatric research*, *83*, *37–46*.https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2016.08.001
- Novikova, I. (2013). Trait, trait theory. *The encyclopedia of cross-cultural psychology*, *3*, 1293-1295.
- Obaid, Mahmoud. (2022). Psychometric Properties of The Third Edition of The Gilliam 3 (GARS-3) Autism Rating Scale in Palestine (In Arabic): *Rawafid Journal of research and studies. Volume 7, (1), 36-75*.https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/806
- Peeters, R., Premchand, A., & Tops, W. (2023). Neuropsychological profile of children withautism spectrum disorder and children with Developmental Language Disorder and its relationship with social communication. *Applied Neuropsychology: Child*, 1-11.
- Shahatah, Sameer Samiah. (2000). The Diagnostic capacity of certain psychological tests, Egypt (In Arabic): unpublished Master Degree dissertation, Al-minia University, Egypt.
- http://srv4.eulc.edu.eg/eulc_v5/Libraries/Thesis/BrowseThesisPages.aspx?fn=ThesisPicBody&BibID=11263848&TotalNoOfRecord=256&PageNo=1&PageDirection=previou
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). An Overview of Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports (12th ed.). *American journal on intellectual and developmental disabilities*, *126*(6), 439–442. https://doi.org/10.1352/1944-7558-126.6.439
- Sürücü, L., & Maslakci, A. (2020). Validity and reliability in quantitative research. *Business & Management Studies: An International Journal*, *8*(3), 2694-2726.
- Wahbeh, Imad Samuel. (2008). Developing Intellectual Education schools in Suhaj District in the light of contemporary educational perspectives in Learning for the Mental handicapped. Field Analytic Study (In Arabic): *Educational Journal. V 24, PP 375-440*. http://search.mandumah.com/Record/69859
- World Health Organization (2018**).** *The ICD-11 Classification of Mental and Behavioural Disorders*: Diagnostic Criteria for Research. Geneva.
- Wolfgang. G, Johannes. S, Ariane. K, (2020). Changes from *ICD-10* to *ICD-11* and future directions in psychiatric classification. *DIALOGUES IN CLINICAL NEUROSCIENCE • Vol 22 • No. 1 • 2020 • 7*
- Valderas, J. M., Starfield, B., Sibbald, B., Salisbury, C., & Roland, M. (2009). Defining comorbidity: implications for understanding health and health services. *Annals of family medicine*, *7*(4), 357–363. https://doi.org/10.1370/afm.983.
- Yu, Y., Ozonoff, S., & Miller, M. (2024). Assessment of Autism Spectrum Disorder. *J. Assessment*, 31(1), 24-41. https://doi.org/10.1177/10731911231173089
- Zahran, Hamid abed-alsalam. (2005). *Guidance and counselling***,** 4th ed. Cairo (In Arabic): Books world.
- Zarate-Guerrero, S., Duran, J. M., & Naismith, I. (2022). How a transdiagnostic approach can improve the treatment of emotional disorders: Insights from clinical psychology and neuroimaging. *Clinical psychology & psychotherapy*, *29*(3), 895–905. https://doi.org/10.1002/cpp.2704
- Zieff, M.R., Hoogenhout, M., Eastman, E. *et al.* Validity of the SNAP-IV For ADHD Assessment in South African Children with Neurodevelopmental Disorders. *J Autism Dev Disord* **53**, 2851–2862 (2023). https://doi.org/10.1007/s10803-022-05530-1

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (44) .March 2024
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.

**Oricd No**: 2859-5843-0001-0000
**Email**: musa.af78@gmail.com

**Received:**
25/07/2023

**Revised:**
25/07/2023

**Accepted:**
12/09/2023

***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, 15(44). https://doi.org/10.33977/1182-015-044-006

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**

**Objectives:** 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.

**Study methodology:** 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. Their number comprised 450 male and female teachers. The study sample was chosen by the random stratified method, and its number amounted 213 male and female teachers. Moreover, the study tool is a developed questionnaire consisting of 35 items.

**Results:** 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 an highly degree. The results of the study showed that there were no statistically significant differences at the level of statistical significance of $\alpha \leq .05$ 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. Recommendations:

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 معلّمي اللغة العربية لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحويَّة لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل

*د. موسى أحمد محمّد فرج الله**

باحث، وزارة التربية والتعليم، فلسطين.

**الملخص**

**أهداف الدراسة:** هدفت هذه الدراسة لقياس درجة توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل.

**المنهجية:** لتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي، وقد تكوّن مجتمع الدراسة من معلّمي ومعلمات اللغة العربية جميعهم في المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل، والبالغ عددهم: (450) معلما ومعلمة، وقد تمّ اختيرت عيّنة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد بلغ عددها: (213) معلما ومعلمة، استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة تكونت من (35) فقرة.

**نتائج الدراسة:** أظهرت نتائج الدراسة أنّ المتوسط الحسابي الكلي لفقرات الاستبانة :(3.69)، بدرجة مرتفعة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) في المتوسطات الحسابية لتوظيف معلّمي اللغة العربية لاستراتيجية 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 لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح حملة الدراسات العليا.

**التوصيات:** أوصت الدراسة بضرورة تزويد المدارس والمعلمين بأدلّة توضّح كيفية تطبيق استراتيجية الخرائط المفاهيمية في التدريس، وعقد ورش عمل حول توظيف استراتيجية الخرائط المفاهيمية في العملية التعليمية.

**الكلمات المفتاحية:** استراتيجية، الخرائط المفاهيمية، الموضوعات النحوية.

**المقدمة**

لكل قوم هوية، واللغة العربية هويتنا القومية التي جمعت بين متكلّمي 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 ضعفاً عند متعلميها العرب قبل العجم، لذلك، ظهرت العديد من الدراسات التربوية التي عنيت بهذا الموضوع، التي اهتمت في كيفية تعليم اللغة العربية بمستوياتها المختلفة، خصوصا المستوى النحوي، ومع ذلك طرح التربويون حلولا لذلك، منها: التركيز على فهم القاعدة والتطبيق عليها من خلال توظيف معلم اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة، التي تعمل على تنمية المهارات العليا عند الطلبة، ومن هذه الاستراتيجيات الفعّالة استراتيجية الخرائط المفاهيمية؛ لأنها 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 لاستراتيجية 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 وسيلة التفكير والتعبير والتواصل والتفاهم بين الناس؛ فالشعوب تصنف وتتمايز بلغاتها، وما أفلح قوم أضاعوا لغتهم، وما بقيت لغة هجرها أبناؤها وتخلّوا عنها، لذلك، أصبح لزاماً تطوير استراتيجيات التدريس التي تكون قادرة على تكوين جيل جديد، يستجيب للتطورات التي تجري بسرعة مذهلة (بوسحلة وفرحاوي، 2020).

فاللغة العربية وسيلة لدراسة المواد الأخرى واستيعابها، ولها أهمية خاصة في حياة الطالب؛ فهي القناة التي تُنقل 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 اللغة العربية اكتساب مهارات التواصل اللغوي السليم استماعا وتحدثا 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، ولها دور كبير في تكوين اتجاهات عقلية لدى التلاميذ، وتنمية عقولهم (السليطي،2018).

ومهارات اللغة العربية متعددة، وإتقانها يعدُّ من إتقان اللغة، إلا أنَّ القواعد النحوية للغة العربية هي الأساس الذي تُبنى عليها اللغة بفنونها ومهاراتها المختلفة؛ فإذا أصابها خلل، أو اعتراها نقص فسد التعبير السليم، وحدث قصور في نقل الأفكار إلى المتلقي مستمعاً كان أم قارئا، ولا يخفى على أحد ما للقواعد النحوية من أهمية كبرى في سلامة التعبير اللغوي، فلا بُدَّ لمهارات الاتصال اللغوي من كتابة وقراءة وتحدث من قواعد نحوية تحكمها؛ ليستقيم بها القلم واللسان، وتتوضح 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).

وتعلّم النحو جزء لا يتجزأ من الإلمام باللغة العربية، لما له من أهمية كبرى، كونه يهدف لتحديد الأساليب التي تكوّنت بها الجمل، ومواضع الكلمات، ووظيفة كل منها، بالإضافة إلى ذلك فإنه يعمل على تحديد الخصائص النحوية، مثل: (الابتداء، والفاعلية، والمفعولية) أو الأحكام النحوية، مثل: (التقديم، والتأخير، والإعراب، والبناء) التي اكتسبتها الكلمة من موضعها أو حركتها أو مكانها في الجملة، لذا، فإن النحو هو الذي مكّن من فهم الكلام بحسب إعرابه، بحيث يتم التمييز بين المسند والمسند إليه، والفاعل والمفعول، وغيرها من القواعد التي بإهمالها ينقلب معنى الجملة بأكملها، الأمر الذي يمكّن المتحدث من فهم الآيات القرآنية والنصوص الشرعية جميعها التي وردت عن نبينا عليه الصلاة والسلام، كما مكّن المتكلم من التخلص من اللحن والتكلم بلغة سليمة وصحيحة، الأمر الذي يؤدي إلى استقامة اللسان في أثناء الحديث والقراءة (عبده، 2020).

وتظهر أهمية النحو والتركيب اللغوي في كوْن 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 تمكّن الطلاب من التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم وأفكارهم ورغباتهم وفق الأسُس اللغوية التي وضعها علماء النحو قديماً وحديثاً، ومن هنا نستطيع أن نستنتج أهمية القواعد النحوية في تكوين التركيب في اللغـــة العربيـــة؛ فالقواعد النحوية تتخصّص بصحة الجملة العربية وسلامة الأداء اللغوي (تحدثًا وكتابة) من خلال طرقها فـــي تنظيم التراكيب اللغوية وضبط أواخر الكلم (عبد الحميد، 2020).

وبالرغم من هذه الأهمية إلا أننا ما زلنا نرى ضعفا عند الطلبة في تعلّم النحو، لعل من أسباب الضعف في اكتساب المهارات النحوية تدريسها بطرائق تدريس تقليدية تركز على حفظ القواعد النحوية بعد استنباطها والتطبيق عليها، أو عرضها وتفصيلها ثم التطبيق عليها، لذلك، ظلّ الدرس النحوي معضلة يواجهها الدراسون، ومشكلة ما زالت مستعصية عن الحل، والخسارة في ذلك إنما تقع على الأجيال المتعاقبة التي عانت من هذه المشكلة وعايشتها، وأرادت حلّاً لها (المخزومي، 2002).

وغالباً ما تحدّد قيمة النجاح في العملية التدريسية باستراتيجية التدريس؛ فالمعلم الذي ينظر للعملية التعليمية على أساس أنها نقل كم هائل من المعارف إلى عقول المعلمين بوصفهم وعاءً لها، هو معلّم يفضل استراتيجيات التدريس التقليدية، أي الاهتمام بنقل المعارف إلى ذاكرة المتعلم والحرص على ملئها، أمّا المعلم الذي يفضل استثارة المتعلمين وحثهم على إعمال الفكر، وتفعيل ممارساتهم في العملية التربوية وجعلهم في وضعية عمل وإنتاج، فهو معلم يؤثر استراتيجيات 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 تحقّق هذا الغرض، استراتيجية الخرائط المفاهيمية التي تستمدُّ 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، ويعتبر (نوفاك) الذي استفاد من هذه النظرية صاحب الفضل في ظهور هذه الاستراتيجية سنة 1972م. (يحيي، 2023).

وتعدّ هذه الاستراتيجية 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 (Ozdilek & Ozkan, 2009) إلى أهمية كبرى لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تطوير النماذج التعليمية التي تؤدي إلى تحسين أداء الطلبة في المباحث كافة.

فأهمية توظيف استراتيجية الخرائط المفاهيمية تكمن في أنها تساعد على الارتقاء بمستوى تفكير الطلبة وانتقال أثر التعليم الإيجابي، وتدعم البنية المعرفية لدى المتعلم، وتضيف مفاهيم جديدة إليها، وتهيّئ 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 استراتيجية الخرائط المفاهيمية على بناء شبكة من المفاهيم، فيكون في قمة الهرم المفهوم الرئيس (العام)، وتكون عادة داخل شكل بيضاوي، ثم يتمّ ترتيب المفاهيم المرتبطة الفرعية بالمفهوم العام، ويتم ترتيبها تنازلياً 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 تسمّى 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).

فاستراتيجية الخرائط المفاهيمية من الاستراتيجيات 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 استراتيجية 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 على تذكر الصور، ويعد ذلك من أفضل الأساليب في التعلم والتذكر بصورة سريعة، كما أنها تعد وسيلة جيدة للتعلم؛ فهي تعمل على تمكين الطلاب من اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها وتطبيقها في مواقف أخرى مشابهة (عثمان، 2015).

لذلك، لا بدّ من توظيف هذه الاستراتيجيات لتفعيل دور الطلبة في اكتساب المهارات المختلفة، خصوصاً 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 تمكّنهم من الموضوعات النحوية وقواعدها، وانعكس سلباً أيضا على تحصيلهم؛ فخرائط المفاهيم تعمل على توضيح الموضوعات النحوية بطريقة مبسّطة، وفق الترتيب من العام إلى الخاص، الأمر الذي يساعد الطلبة على فهم المفاهيم والمصطلحات النحوية وحتى القواعد بطريقة سهلة وسلسة في الفهم، فيستطيع إدماجها في بنيته العقلية بسهولة لتصبح نهجا ونمطاً عنده، لذلك سعت هذه الدراسة لقياس درجة توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل.

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت استراتيجية الخرائط المفاهيمية، من أهمها: دراسة **الصعوب والصرايرة (2021)**، التي هدفت إلى معرفة درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجية 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) معلمٍ ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في المدارس بمحافظة الكرك جاءت متوسطة وللفقرات جميعها، 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 لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية.

بينما سعت دراسة **أبي عرار وآخرين (2021)** لمعرفة مدى استخدام الخرائط المفاهيمية في مدارس عرعرة النقب الابتدائية كأداة تقييم وتعليم من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي، وتمّ استخدام استبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة المكونة من (22) معلماً 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 أيضاً أن استخدام معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس عرعرة النقب للخرائط المفاهيمية كأداة تقييم يعدّ متدنيا، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً 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 أنّ 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 Ygn استخدام معلمي غرف المصادر لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائيةالبسيطة، حيث تكونت عينة الدراسة من (96) معلماً ومعلمة لمعرفة وجهات نظرهم في استخدام هذه الاستراتيجية وفقاً لعدد من المتغيرات، وأظهرت نتائج الدراسة أن (68.8 %) من إجمالي أفراد العينة سبق لهم استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، بينما بلغت نسبة الذين لم يستخدموها (31.3%) من إجمالي العينة، وأشارت نتائج الدراسة إلى موافقة المعلمين على استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية، وأن أبرز استخداماتهم تمثّلت 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 استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس النصوص القرائية على الاستيعاب القرائي تبعاً لمتغير: (الصف الدراسي، والجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

أما دراسة **السعداني وآخرين (2018)** فقد هدفت لمعرفة مدى استخدام معلمي الحاسب الآلي لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية بمحافظة محايل عسير، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والعينة العشوائية البسيطة، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (35) معلماً، وأظهرت النتائج أن استخدام معلمي الحاسب الآلي لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية بمحافظة محايل عسير عموما يعتبر سلبيا ودون المستوى المطلوب، وأظهرت نتائج الدراسة أيضا عدم وجود فروق في متوسط

الاستخدام لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، كما أظهرت أن متوسط من تلقوا دورات تدريبية يستخدمون استراتيجية الخرائط المفاهيمية بدرجة أكبر من الذين لم يحصلوا على دورات تدريبية.

بينما سعت دراسة **اللحاوية (2014)** لاستقصاء مدى امتلاك وتطبيق معلمي العلوم المرحلة الأساسية العليا لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في مديرية تربية وتعليم منطقة القصر وتكونت عينة الدراسة من (60) معلما ومعلمة ممّن يدرّسون موادّ العلوم للمرحلة الأساسية العليا بمديرية تربية وتعليم منطقة القصر، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم تطوير استبانة تكونت من (35) فقرة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنّ درجة امتلاك معلمي علوم المرحلة الأساسية العليا لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية وتطبيقها كانت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات درجة امتلاك معلمي العلوم لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية وتطبيقها تعزى لمتغير (النوع الاجتماعي)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) تعزى لمتغير (الخبرة التدريسية) لصالح الأكثر خبرة، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، ووجود علاقة ارتباطية قوية بين درجة الامتلاك والتطبيق لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية.

بينما هدفت دراسة **المسالمة (2011)** إلى معرفة مدى توظيف معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا لاستراتيجية 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) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية و(42) معلماً ومعلمة من المدارس الخاصة و(7) معلمين ومعلمات من المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية، استخدمت الدراسة استبيانا ومقابلة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توظيف الخرائط المفاهيمية في عملية التدريس في مجال التخطيط والتنفيذ والتقويم كانت بدرجة كبيرة، بينما تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات توظيف معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية تعزى لمتغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات توظيف معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا لاستراتيجية الخرائط تعزى لمتغير الجهة المشرفة ولصالح مدارس الوكالة.

وأجرى **شتات (2007)** دراسة هدفت للتعرف إلى 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 يدرّسون 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 تكوت من (133) معلماً، و(204) معلمات، ولجمع البيانات استخدم الدراسة استبانة كأداة لجمع البيانات، وأظهرت 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 والتخصص وسنوات 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 إحصائياً 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 لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في محافظة الكرك؛ بينما سعت دراسة أبي عرار وآخرين (2021) لمعرفة مدى استخدام الخرائط المفاهيمية في مدارس عرعرة النقب الابتدائية كأداة تقييم وتعليم من وجهة نظر المعلمين؛ بينما سعت دراسة دنبع وبني خالد (2020) للتعرف إلى استخدام معلمي غرف المصادر لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، أما دراسة السعداني وآخرين (2018) فقد هدفت لقياس مدى استخدام معلمي الحاسب الآلي لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية بمحافظة محايل عسير، وقد سعت دراسة اللحاوية (2014) لاستقصاء مدى امتلاك وتطبيق معلمي علوم المرحلة الأساسية العليا لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في مديرية تربية وتعليم منطقة القصر، وهدفت دراسة المسالمة (2011) إلى معرفة مدى توظيف معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا الاستراتيجية 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 تنوّعت 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 وآخرين (2018) والصعوب والصرايرة (2021)، وقد استخدمت الدراسة الحالية العينة الطبقية العشوائية.

وقد أفاد الباحث من اطلاعه على تلك الدراسات في بناء أداة الدراسة التي سعت لقياس مدى توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجية الخرائط في تدريس الموضوعات النحوية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل، وبخاصة دراسات: المسالمة (2011)، وشتات (2007)، وأبي عرار وآخرين (2021).

وقد تميّزت الدراسة الحالية بأنها – في حدود علم الباحث – من أولى الدراسات التي سعت لقياس درجة توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجية 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: 2018/2017م أدخلت بعض طرائق التدريس الحديثة لتدريس مناهج اللغة العربية والموضوعات النحوية، التي من بينها: استراتيجية الخرائط المفاهيمية، وقد أشارت لذلك في (دليل المعلم) الذي أصدرته الوزارة للمباحث كافة، وقامت بعمل دورات تدريبية مكثفة عملت على توظيف تلك الاستراتيجيات، 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 تململاً ورفضاً من بعض المعلمين لتطبيق هذه الاستراتيجيات التي 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 التي من بينها الخرائط المفاهيمية، واستمرارهم في التدريس بالطرق التقليدية، وهذا الأمر انعكس سلبا على تحصيل الطلبة في الموضوعات النحوية، واستناداً إلى نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها التي تحدثت عن صعوبات تدريس النحو ومشكلات تدريسه، التي 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 تدنياً 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)، واستناداً إلى ذلك أحسّ الباحث بضرورة دراسة هذا الموضوع، وتمثل مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس: ما درجة توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل؟ وهل تختلف درجة توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل باختلاف: (الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

أسئلة الدراسة:

- **السؤال الأول:** ما درجة توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل؟

- **السؤال الثاني:** هل تختلف درجة توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل باختلاف: (الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

**فرضيات الدراسة:**

- **الفرضية الصفرية الأولى،** التي تنصّ: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العلياقي مديرية جنوب الخليل تُعزى لمتغير الجنس".
- **الفرضية الصفرية الثانية،** التي تنصّ: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير التخصص".
- **الفرضية الصفرية الثالثة،** التي تنصّ: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي".
- **الفرضية الصفرية الرابعة،** التي تنصّ: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العلياقي 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 استراتيجية 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 الضوْء على الجوانب التي يحتاجها المعلمون في تدريس موضوعات النحو وفق استراتيجية 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 استراتيجية 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:**

- التعرف إلى درجة توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل.
- بيان أثر المتغيرات (الجنس، التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) على درجة توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجية 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:** مدارس مديرية جنوب الخليل الحكومية جميعها.
- **حدود بشرية:** معلمو اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل الحكومية جميعهم.

- **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:**

1. استراتيجية 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 تسمّى (الكلمات الرابطة)" (العدواني، 2014: 2).
ويعرفها الباحث إجرائياً بدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل، ويتم قياس ذلك من خلال استجابتهم على مقياس الدراسة.
2. 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) التي تتضمن الجملة الاسمية والفعلية بفروعهما المختلفة.
3. ويعرّفها الباحث إجرائياً: مجموعة المؤشّرات السلوكية الدالة على قدرة طلبة المرحلة الأساسية العليا على تعلم الموضوعات النحوية اللازمة لهم وإتقانها، والمتضمنة في كتب اللغة العربية، التي تشمل موضوعات: (الجملة الاسمية والفعلية بفروعهما المختلفة)، وتقاس بمتوسط الدرجات الكلية التي سيحصل عليها الطلبة عند تطبيق الاختبارات التحصيلية.
4. 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، نظراً لملاءمته طبيعة هذه الدراسة وأهدافها.
- **مجتمع الدراسة:** تكوّن مجتمع الدراسة من معلّمي اللغة العربية ومعلماتها جميعهم، الذين يدرسون المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023/2022م، والبالغ عددهم:(426) معلماً ومعلمة، منهم (220) معلماً و(206) معلمات، وذلك حسب السجلات الرسمية في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل.
- **عيّنة الدراسة:** تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة بالقرعة؛ فقد بلغ عددها:(213) معلماً ومعلمة، وذلك بنسبة: (50%)، من مجتمع الدراسة الذين تمّ تعيينهم عشوائيا.
- **أداة الدراسة:** ساعد اطّلاع 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 تكوّنت من (35) فقرة، وقد اعتمد الباحث مقياس ليكارت الخماسي بتدرج إجابة فقراتها من:(1،2،3،4،5).

- **صدق الأداة:**

أ. **(الصدق الظاهري):** للتحقق من الصدق الظاهري أو مايعرف بصدق المحكمين للمقياس، عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجةالدكتوراة، وقد بلغ عددهم (5) محكّمين، وقد تشكل المقياس في صورته الأولية من (40) فقرة؛ إذ اعتمد معيار الاتفاق(80%) كحدٍّ أدنى لقبول الفقرة، وبناء على ملحوظات المحكمين وآرائهم، وقد أجريت التعديلات المقترحة بناء على ذلك؛ فقد حذفت (5) فقرات، وتمّ اقتراح تعديل بعض الفقرات وإعادة صياغتها من جديد، ليتكون المقياس في صورته النهائية من (35) فقرة.

ب. **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، بلغ عددها (30)، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي(SPSS)، والجدول رقم (1) يوضّح ذلك.

**الجدول (1) معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس درجة توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجية 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 |

يتّضح من الجدول (1) أنّ الفقرات جميعها مرتبطة مع الدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (.05، .01) وهذا يدل على أنّ المقياس يمتاز بالاتساق الداخلي.

**ثبات الأداة (طريقة ألفا كرونباخ):**

للتحقق من ثبات الأداة، قام الباحث بتطبيقها على عيِّنة استطلاعية، قوامها (20) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية الذين يدرسون المرحلة الأساسية العليا، في مديرية جنوب الخليل فكان معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha) الكلي: (.92) وبذلك تكون أداة الدراسة قد تمتعت بدرجة عالية من الثبات.

**نتائج الدراسة:**

**نتائج السؤال الأول:** ما درجة توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل؟

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجية 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 لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل. والجدول رقم (2) يوضّح ذلك:

**الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل مرتبة تنازلياً بحسب الوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة.**

| الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | التمهيد للموضوعات النحوية في الدروس الجديدة. | 4.07 | .76 | مرتفعة |
| 2 | اختيار الأنشطة الملائمة لتعليم الموضوعات النحوية في الحصص. | 3.99 | .67 | مرتفعة |
| 35 | توجيه الطلبة لتوظيفها كأداة تقويم ذاتية للمتعلم عند تعلم الموضوعات النحوية. | 3.88 | .8 | مرتفعة |

| الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| 13 | تحفيز الطلبة على توليد المعارف النحوية عند دراسة الموضوعات النحوية. | 3.87 | .79 | مرتفعة |
| 19 | تساعد الطلبة على تبسيط المعارف المرتبطة بالموضوعات النحوية. | 3.85 | .77 | مرتفعة |
| 14 | مراجعة المفاهيم النحوية في الوحدات الدراسية وفق استراتيجية الخرائط المفاهيمية. | 3.84 | .83 | مرتفعة |
| 12 | التوصل إلى المفاهيم والقواعد النحوية ذات المعنى. | 3.83 | .77 | مرتفعة |
| 24 | الكشف عن مدى احتفاظ الطلبة بالمعلومات والقواعد النحوية. | 3.81 | .88 | مرتفعة |
| 26 | تحفيز الطلبة على البحث عن العلاقات بين المفاهيم النحوية. | 3.81 | .86 | مرتفعة |
| 20 | تصميم أنشطة وتدريبات وفق الخرائط المفاهيمية لتعليم الموضوعات النحوية. | 3.8 | .86 | مرتفعة |
| 6 | تنمية التفكير بشكل عام والمهارات النحوية بشكل خاص. | 3.79 | .79 | مرتفعة |
| 3 | تخطيط الوقت اللازم لعرض الموضوعات النحوية. | 3.77 | .84 | مرتفعة |
| 27 | متابعة نموّ المفاهيم النحوية ومدى إتقانهاعند الطلبة. | 3.76 | .81 | مرتفعة |
| 4 | عرض الموضوعات النحوية بشكل شمولي ومترابط. | 3.75 | .85 | مرتفعة |
| 8 | التدرج في عرض الموضوعات النحوية وفق مستوى الطلبة. | 3.73 | .74 | مرتفعة |
| 18 | تحسين قدرات الطلبة النحوية عند الطلبة بطيئي التعلم. | 3.72 | .8 | مرتفعة |
| 23 | توجيه الطلبة لتوظيفها كأداة تقويم ذاتية عند تعلم الموضوعات النحوية. | 3.72 | .89 | مرتفعة |
| 33 | تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو تعلم الموضوعات النحوية. | 3.71 | .89 | مرتفعة |
| 30 | التحقق من مستوى فهم الطلبة للموضوعات النحوية في الدروس كأداة تقويم تكوينية. | 3.7 | .82 | مرتفعة |
| 16 | تنظيم البنية المعرفية النحوية عند الطلبة عند تعلم الموضوعات النحوية. | 3.68 | .87 | مرتفعة |
| 22 | الكشف عن الأخطاء المفاهيمية عند الطلبة في تعلم الموضوعات النحوية. | 3.67 | .89 | مرتفعة |
| 29 | التحقق من مستوى فهم الطلبة للموضوعات النحوية كأداة تقويم تشخيصية. | 3.67 | .88 | مرتفعة |
| 28 | قياس قدرة الطلبة على تصنيف المفاهيم النحوية عند تعلم الموضوعات النحوية. | 3.62 | .89 | مرتفعة |
| 34 | تحفيز الطلبة على البحث والاستقصاء في تعلم الموضوعات النحوية. | .53 | .93 | مرتفعة |
| 25 | الكشف عن البنية المعرفية النحوية السابقة لدى الطلبة. | 3.44 | 1.00 | مرتفعة |
| 21 | الكشف عن الفروق الفردية بين الطلبة في التحصيل عند تعلم الموضوعات النحوية. | 3.42 | .91 | مرتفعة |
| 7 | إثراء معلومات الطلبة عند تعلم الموضوعات النحوية. | 3.38 | .91 | متوسطة |
| 32 | قياس المستويات العليا من التفكير (كالتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم) عند تعلم الموضوعات النحوية. | 3.38 | .91 | متوسطة |
| 17 | توجيه الطلبة إلى التركيز على المفاهيم والقواعد النحوية الرئيسة عند تعلم الموضوعات النحوية. | 3.37 | .99 | متوسطة |
| 9 | تحسين قدرات الطلبة النحوية وزيادة نسبة التحصيل في الموضوعات النحوية. | 3.37 | .82 | متوسطة |
| 5 | متابعة النمو المفاهيمي النحوي لدى الطلبة عند تعلم الموضوعات النحوية. | 3.34 | .95 | متوسطة |
| 11 | تدريب الطلبة على ربط المفاهيم النحوية ببعضها. | 3.3 | .92 | متوسطة |
| 15 | تلخيص الموضوعات النحوية ومهاراتها بشكل منطقي ومنظم عند تعلم الموضوعات النحوية. | 3.26 | .99 | متوسطة |
| 31 | التحقق من مستوى فهم الطلبة للموضوعات النحوية في الدروس كأداة تقويم ختامية. | 3.2 | 1.01 | متوسطة |
| 10 | إعداد اختبارات تحصيلية وفق الخرائط المفاهيمية عند تعلم الموضوعات النحوية. | 3.17 | .95 | متوسطة |
| | الدرجة الكلية | 3.55 | .50 | مرتفعة |

يتّضح من خلال الجدول رقم (2) أن المتوسط الحسابي الكلي: (3.55)، بدرجة مرتفعة، وبانحراف معياري (.50)، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أنَّ معلمي اللغة العربية يوظفون استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية بسبب مميزات هذه الاستراتيجية التي تعمل على تبسيط المفاهيم النحوية من خلال التسلسل في عرضها، وتساعد على فهم الطالب لها، وتجعل الطالب قادراً على توظيفها في تعلمه؛ فهي تعمل على جعل الطالب محور العملية التعليمية.

ويلاحظ أيضاً أنّ أعلى المتوسطات الحسابية كانت للفقرة رقم (1)، التي تنصّ: "يوظف المعلم استراتيجية الخرائط المفاهيمية في التمهيد للموضوعات النحوية في الدروس الجديدة"؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (4.07)، وبانحراف معياري (.76)، ثم تلتها الفقرة رقم (2)، التي تنص: "يوظف المعلم استراتيجية الخرائط المفاهيمية في اختيار الأنشطة الملائمة لتعلم للموضوعات النحوية في الحصص"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.99)، وبانحراف معياري (.67).

ويعزو الباحث هذه النتيجة المتمثلة في توظيف المعلم استراتيجية الخرائط المفاهيمية في التمهيد للموضوعات النحوية في الدروس الجديدة، وتوظيف المعلم استراتيجية الخرائط المفاهيمية في اختيار الأنشطة الملائمة لتعلم للموضوعات النحوية في الحصص، إلى أن الخرائط المفاهيمية كاستراتيجية 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 الاستراتيجية في التخطيط للأنشطة المراد تنفيذها من خلال تحويل المعلم القواعد النحوية لخرائط مفاهيمية سهلة، الأمر الذي يجعل المعلم يركز على المفاهيم التي هي بحاجة لأنشطة متنوعة، مما يساعد على تحقيق الأهداف المرجوة من حصص الموضوعات النحوية.

في حين كانت أقل المتوسطات الحسابية للفقرة رقم (10)، التي تنصّ: "يوظف المعلم استراتيجية الخرائط المفاهيمية في إعداد اختبارات تحصيلية وفق الخرائط المفاهيمية"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.17)، وبانحراف معياري (.95)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن استخدام المعلمين للخرائط المفاهيمية كاستراتيجية تدريس في التمهيد والمقدمة أي في مراجعة التعلم السابق، وكذلك في عرض الموضوعات النحوية المختلفة، ولا نجهدهم يستخدمونها في الخاتمة؛ لأنهم يستخدمون استراتيجيات تقويم مختلفة مثل مراجعة ما تم تعلمه أو ورقة عمل أو اختبار قصير.

ثم تلتها الفقرة رقم (31)، التي تنصّ: "يوظف المعلم استراتيجية الخرائط المفاهيمية في التحقق من مستوى فهم الطلبة للموضوعات النحوية في الدروس كأداة تقويم ختامية."، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.20)، وبانحراف معياري (1.01)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن استخدام المعلمين لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية بسيط وينمّ عن معرفة سطحية بهذه الاستراتيجية، 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، خصوصاً 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 مرتفعة.

**نتائج فرضيات الدراسة وتفسيرها:**

- **الفرضية الصفرية الأولى**، التي تنصّ: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس". ولفحص الفرضية تمّ استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test)، كما يتّضح في الجدول رقم (3).

**الجدول (3) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test) لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس.**

| الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية (df) | ت المحسوبة | مستوى الدلالة المحسوبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | 100 | 3.66 | .46 | 211 | .733 | .39 |
| إناث | 113 | 3.73 | .52 | | | |

يتبيّن من جدول رقم (3) أنّ مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (.39) هي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$)، وعليه، يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) في المتوسطات الحسابية لتوظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تُعزى لمتغير الجنس.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ 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، وتنمّي مهارات التفكير العليا عندهم، كذلك، تعمل على إدراكهم للعلاقات والروابط بين المفاهيم المختلفة؛ ليسهل على الطالب فهمها، وكل ذلك انعكس إيجاباً على العملية التعليمية؛ فالجنسان كلاهما يوظفونها في تدريسهم للموضوعات النحوية، ولا فرق بينهم في ذلك.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍّ من: (اللحاوية، 2014)، والمسالمة (2011)، وشتات (2007)، و(الصعوب والصرايرة، 2021)، ودنبع وبني خالد (2020)، وأبي عرار (2021) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس المباحث المختلفة تُعزى لمتغير الجنس.

- **الفرضية الصفرية الثانية**، التي تنصّ: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α≤ .05) في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تُعزى لمتغير التخصص". ولفحص الفرضية تمّ استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test)، كما يتّضح في الجدول رقم (4).

**الجدول (4) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test) لتوظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تُعزى لمتغير التخصص.**

| التخصص | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية (df) | ت المحسوبة | مستوى الدلالة المحسوبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| أساليب | 160 | 3.68 | .502 | 211 | .003 | .960 |
| أدب | 53 | 3.74 | .418 | | | |

يتبيّن من الجدول رقم (4) أنّ مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (.960)، هي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α≤.05)، وعليه، يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α≤.05) في المتوسطات الحسابية لتوظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تُعزى لمتغير التخصص".

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أهمية هذه الاستراتيجية في تدريس الموضوعات النحوية، فالتخصُّصان كلاهما: الأساليب والأدب يعيان أهميتها للمعلم وللطلاب؛ فهي تعمل على توضيح المفاهيم النحوية المختلفة، وتنظمها بشكل مبسط، لتساعد الطلبة على التعلم بفهم، والتخصصان كلاهما تُعلّما ونُظّمت معارفهم وفق الخرائط المفاهيمية، لذلك، نرى أنه لا توجد فروق بين التخصصين في توظيف استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية.

- **الفرضية الصفرية الثالثة**، التي تنصّ: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α≤ .05) في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تُعزى لمتغير المؤهل العلمي ". تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما يتّضح في الجدول (5).

**الجدول (5) الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجية 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 رقم (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تمَّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، كما يتَّضح من الجدول رقم (6).

**الجدول (6) نتائج تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية (df) | متوسط المربعات | قيمة "ف" المحسوبة | مستوى الدلالة المحسوبة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 1.611 | 2 | .806 | .328 | .038 |
| داخل المجموعات | 50.840 | 210 | .242 | | |
| المجموع | 52.451 | 212 | | | |

يتبيَّن من جدول (6) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (.038)، هي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$)، وعليه، يتم رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة لصالح من تلك الفروق، تمَّ حساب 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 لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.**

| المؤهل (i) | دبلوم | بكالوريوس | دراسات عليا |
|---|---|---|---|
| دبلوم | | .0430 | *.3180 |
| بكالوريوس | .0430 | | *.2740 |
| الدراسات العليا | .3180 | .274*0 | |

* دال إحصائياعند مستوى 05.

يتَّضح من الجدول رقم (7) وعند مقارنة المتوسط الحسابي بين حملة الدبلوم وعليا، كانت لصالح حملة الدراسات العليا بمتوسط حسابي قيمته (318*.)، وعند مقارنة المتوسطات بين بكالوريوس ودراسات عليا، كانت أيضاً لصالح حملة الدراسات العليا بمتوسط حسابي قيمته (274*.)، وكذلك عند مقارنة المتوسطات الحسابية بين عليا والدبلوم كانت لصالح الدراسات العليا بمتوسط حسابي قيمته (318.*)، وعليه، تكون الفروق لصالح الدراسات العليا.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اطِّلاع المعلمين حاملي الدراسات العليا على الكثير من الدراسات والأبحاث السابقة المتعلقة بالتعلم النشط، خصوصاً استراتيجية الخرائط المفاهيمية، وكذلك، اطِّلاعهم على الأدب التربوي المتعلق بالاستراتيجية وغيرها، الأمر الذي مكنهم من هذه الاستراتيجية 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 استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس المباحث المختلفة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة الدراسات العليا.

- **الفرضية الصفرية الرابعة**، التي تنصّ: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلّمي اللغة العربية لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تُعزى لمتغير سنوات الخبرة".

تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، كما يتّضح في الجدول رقم (8).

**الجدول (8) الأعداد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.**

| سنوات الخبرة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| أقل من 5 سنوات | 34 | 3.79 | .44 |
| من 5 – 10 | 57 | 3.72 | .44 |
| أكثر من 10 | 122 | 3.66 | .53 |
| المجموع | 213 | 3.69 | .49 |

يتّضح من الجدول رقم (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلّمي اللغة العربية لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تمَّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما يتضح من جدول رقم (9).

**الجدول (9) نتائج تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) لدرجة توظيف معلّمي اللغة العربية لاستراتيجية 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 | .513 | 2 | .257 | 1.037 | .356 |
| داخل المجموعات | 51.938 | 210 | .247 | | |
| المجموع | 52.451 | 212 | | | |

يتبيَّن من جدول (9) أنَّ مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (.356) هي أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$)، وعليه، يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلّمي اللغة العربية لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنَّ استراتيجية الخرائط المفاهيمية يوظفها أغلب المعلمين، بغض النظر عن سنوات الخبرة، وهذا يدل على أنَّ سنوات الخبرة ليست شرطاً أو حكراً على أحد، فأغلبهم يوظفها في تنمية المهارات النحوية، ومهارات التفكير، ومن خلال جدول (8) يتضح أنَّ معلّمي اللغة العربية ذوي الخبرة من (1–5) يوظفونها أكثر من غيرهم، ومن ثم المعلمين من (5–10)، وفي المرتبة الثالثة المعلمين أكثر من (10) سنوات، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنَّ المعلمين الجدد يوظفونها أكثر؛ لأنهم حديثو التخرج، ومعلوماتهم حول طرائق التدريس التي ما 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 كلٍّ من: (الصعوب والصرايرة، 2021)، وأبي عرار (2021)، ودنبع وبني خالد (2020)، والسعداني وآخرين(2018)، والمسالمة (2011)، وشتات (2007) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس المباحث المختلفة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وتختلف مع دراسة (اللحاوية، 2014) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس المباحث المختلفة تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولصالح الأكثر خبرة.

**توصيات الدراسة:**

1. تزويد وزارة التربية والتعليم المدارس والمعلمين بأدلّة توضح كيفية تطبيق استراتيجية الخرائط المفاهيمية في التدريس.
2. تزويد وزارة التربية والتعليم الطلبة بنشرات حول كيفية توظيف استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تعليمهم.
3. عقد وزارة التربية والتعليم ورش عمل حول توظيف استراتيجية الخرائط المفاهيمية في التدريس.
4. ضرورة الاهتمام بتوظيف استراتيجية الخرائط المفاهيمية ودمجها مع طرائق التدريس الحديثة في تدريس موضوعات اللغة العربية المختلفة.
5. إدراج استراتيجية 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 استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس العلوم اللغوية للمرحلة الثانوية.
8. إجراء دراسات حول درجة توظيف استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية للمرحلة الثانوية.
9. إجراء دراسات درجة توظيف استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات الصرفية للمرحلة الأساسية العليا.
10. إجراء دراسات تجريبية قائمة على دمج استراتيجية الخرائط المفاهيمية، وحلّ 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، عبدالله محمد (2005). تعليم العلوم للجميع، ط1، 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 استراتيجية 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 لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية بمحافظة محايل عسير، المجلة الدولة للعلوم التربوية والنفسية، المؤسّسة 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 استراتيجية 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 لاستراتيجية 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). استراتيجية 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 استراتيجية 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 لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في مديرية تربية وتعليم منطقة القصر، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة.
- 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 لاستراتيجية 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، مجلة 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.
- يحي، عبد الحفيظي(2023). أثر استخدام استراتيجية 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 استراتيجية 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.


**Reference**


- Abdou, Hiam Naser Aldeen (2020). The impact of the use of electronic conceptual maps on grammar understanding among female students of Qassim faculties in Saudi Arabia, **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**, University of Mansoura, (110): 785-822.
- Abu Arar, Min'im Alayan & 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**, Journal of Humanities and Natural Sciences**, 2 (7): 918 – 944.
- Boshala, Hanan and Farhawi, Kamal (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, **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), Babel University, Basic School of Education.
- Hugonie, G. (2003) Developpr les activitesgeographiques en college. Ln **Historiens et geographes**, (382): 69 -78.

- Ibrahim, Seif Ismail (2010), Difficulties of grammatical teaching, **Journal of Islamic Research and Studies**, (20): 55-79.
- Khatibah, Abdulaallah Mohammed (2005). **Science Education for All**, Amman, Jordan. Dar Al-Masirah.
- Allahawia, 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), University of Moutah.
- 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), University of Jerusalem, Palestine.
- Almaqzomee, Mehdi. (2002). Grammatical Issues, Cultural Community, United Arab Emirates, 2nd Practical Education Conference, 2002.
- Ministry of Education (2018). **Preliminary results of the study of the national calendar in Arabic for the basic eighth and ninth grades**, Ramallah, Palestine**.**
- Ministry of Education and Higher Education (2018). **Arabic Teacher's Guide**, Curriculum Centre, Ramallah, 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, **Journal of Educational Studies**, (5): 149-185.
- 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**, Banha University, Egypt, was retrieved from the site link: https://cutt.us/D23o0.
- 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 standard**s, quality management and accreditation of the Office of Education in Muhawiya governorate, 2014
- 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.
- 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, **Journal of the Faculty of Education**, Asiut University, 34 (8): 350-409.
- 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, **Educational Journal**, University of Sohag, (78): 419-458.
- Al Salaiti, Thabiasaeed (2018). Difficulties in teaching and learning grammar at the primary level in Qatar (diagnosis and treatment), **Journal of the Faculty of Education**, Al-Azhar University, (180), 2 (37): 387-428.
- Al-Saadani, Bandar Hassan Mohammed and Al-Riashi, Hamza Abdul Karim Mohamed and Al-Riashi Hamza Abdel-Hakim (2018). Extent to which computer teachers use the strategy of conceptual maps in Mahil Asir governorate, **Journal of Educational and Psychological Sciences**, Arab Foundation for Scientific Research and Human Development, (10): 154-202.
- Al-Shrbini, Fawzi and Al-Tannawi, Effat (2001). **Global entrances in curriculum development considering the challenges of the 21st century**, Cairo: The Anglo-Egyptian Library.
- Salmi, Fawziabint Abdullah Lafi (2017). Effectiveness of the Language Games Strategy in Developing Some of the Grammar Skills of Middle School Students, **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), University of Jerusalem, Palestine.

- 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, **Education Magazine at Al-Azhar University**, Cairo, 3 (198): 148-171.
- 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**, (Thesis of an unpublished master's degree).
- Yousuf, Afaf. (2019) Impact of the Concept Mapping Strategy on improving grammar skills of basic seventh graders in Irbid Region, University of Success, **Journal of Research (Humanities)**, Palestine, 33 (1): 103 - 124.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (44) .March 2024
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

# The reality of administrative creativity among public school principals in the city of Hebron

***Ms. Majdoleen Mazen Abu Sharkh****
PhD student, Educational Administration, College of Graduate Studies, Arab American University, Ramallah, Palestine.

**Oricd No**: 0009-0008-6155-664X
**Email**: majdwalaynabusharkh@gmail.com

**Received:**
16/10/2023

**Revised:**
16/10/2023

**Accepted:**
11/02/2024

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

**Citation:** Abu Sharkh, M. M. The reality of administrative creativity among public school principals in the city of Hebron. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 15(44). https://doi.org/10.33977/1182-015-044-007

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**
Administrative creativity is the production of original and rare ideas and proposals, while amending the internal and external systems of the school, and following a modern and original style of thinking that is achievable.
**Objectives**: The study aimed to know the reality of administrative creativity among public school principals in the city of Hebron.
**Methodology**: Using the descriptive comprehensive survey approach, through a questionnaire that was distributed to all community members, numbering 164 male and female managers in the city of Hebron, from which 159 were retrieved, and. Thus the study sample represents 96.9% of the study population.
**Results**: The results showed that the reality of administrative creativity among school principals in the city of Hebron was at a high level, as originality came in first place, second: the ability to analyze and relate, third: accepting of risk, fourth: focus of attention. fifth Fluency and intellectual flexibility, and sixth: sensitivity to problems.
The results showed that there were no statistically significant differences in the averages of administrative creativity among school principals in the city of Hebron according to the gender variable, while differences appeared according to the variable of years of experience in administrative work in favor of those with more than 10 years of experience.
**Conclusion**: The researcher recommended the continuation to enhance the culture of administrative creativity, and involving school principals in conferences and seminars.
**Keywords**: Administrative creativity, school principals, Hebron city.

# واقع الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة الخليل

***أ. مجدولين مازن أبو شرخ****
طالبة دكتوراه، إدارة تربوية، كلية الدراسات العليا، الجامعة العربية الأمريكية، رام الله، فلسطين.

**الملخص**
الإبداع الإداري إنتاج أفكار ومقترحات أصيلة ونادرة، مع تعديل الأنظمة الداخلية والخارجية للمدرسة، واتّباع نمط حديث وأصيل من التفكير على أن يكون قابلاً للتحقيق.
**الأهداف:** هدفت الدراسة معرفة واقع الإبداع الإداريّ لدى مُديري المَدارس الحُكوميّة في مدينةِ الخليل.
**المنهجيّة:** استخدام المنهج الوصفيّ المَسْح الشامل، منْ خلال استبانةٍ تمّ توزيعُها على جميع أفراد المجتمع، البالغ عددهم (164) مديراً ومديرةً في مدينةِ الخليل، وقد تمّ استردادُ (159) منها، وبذلك تكون عيّنةُ الدراسةِ ممثلةً لـــ (96.9%) من مجتمع الدراسة.
**النتائج:** أظهرت النتائجُ أنّ واقعَ الإبداعِ الإداريّ لدى مديري المدارسِ في مدينة الخليل جاء بدرجةٍ مرتفعةٍ، حيث جاءتْ الأصالةُ في المركز الأول، وجاء ثانياً: القدرةُ على التحليل والرّبط، وثالثاً: قبولُ المُخاطرة، ورابعاً: تركيز الانتباه، وخامساً: الطلاقةُ والمرونةُ الفكريّة، وسادساً: الحساسيةُ للمشكلات.
أظهرتْ النتائجُ عدمَ وجودِ فروقٍ دالةٍ إحصائياً في متوسطاتِ واقع الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في مدينةِ الخليل وفقاً لمتغيّر الجنسُ، بينما أظهرتْ فروقاً تبعاً لمتغيّر سنواتِ الخبرة في العمل الإداري لصالح ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات.
**الخلاصة:** توصي الباحثةُ بالاستمرار في تعزيزِ ثقافةِ الإبداعِ الإداريّ، وإشراكِ مديري المدارس في المؤتمرات والندوات.
**الكلمات المفتاحية:** الإبداعُ الإداري، مديرو المدارس، مدينةُ الخليل.

**المقدمة**

تشْهَدُ المجتمعاتُ هذه الفترة تحوُّلاتٍ وتطوراتٍ عَديدةً متسارعةً نتيجةَ الانفجارِ المعْرفيّ؛ فالتّقدمُ العلميُّ الذي يحققهُ الأشخاصُ في كثيرٍ من المجالات، يتطلّبُ نَظرةً متطورَةً للأشياءِ وتوليدِ أفكارٍ جديدةٍ، بخاصةً في المجتمعات التي تسعى جاهدةً للّحاقِ بركبِ التّقدمِ العلميّ والتطورِ التّقني؛ فاللّجوء إلى الإبداعِ من قِبَلِ المُدراءِ في المدارس، هو أمرٌ حتميٌّ من أجلِ النّهوضِ بالعمليّةِ التعليمية، ويُعتبرُ الإبداعُ الإداريُّ هو منطلقاً للتميّزِ والتّفردِ الوظيفيّ لأيّةِ مؤسّسة تعليمية؛ لأنّه يُسْهِمُ في تحسينِ قُدُراتِ العاملين على توليدِ الأفكار، ومواكَبةِ التطوراتِ التقنيةِ الحديثة، وحلّ المُشكلاتِ، والمُشاركة في اتّخاذِ القراراتِ المُناسبةِ في الوقتِ المُناسب، ولو قُمْنا بتدقيقِ النّظرِ إلى العَناصرِ الإبداعيّة، فإننا نرى أنّ حَجَرَ الزاويةِ فيها هُوَ المديرُ، الذي منه وبه تنطلقُ المُؤسّسةُ التعليميةُ نحوَ الإبداعِ الإداريّ؛ فالإبداعُ الإداريُّ هو بمثابةِ الأملِ الأكبرِ لمديري المدارسِ لحلّ الكثيرِ منَ المشكلاتِ التي تواجههم، لذا، فإنّ مستقبلَ المدارسِ التعليمية لا يعتمد على مجرد المدير الذي يدير المدرسة فقط، وإنما يعتمد على توفير نوعٍ متميّزٍ ومُبدعٍ من المدراء في مختلف المجالات.

يُعتبَرُ الإبداعِ الإداريّ من أكثر الموضوعاتْ حداثة، ومن الموضوعات التي لها أهمية في مجالِ الإدارة بشكل عام، وأحد المداخل المهمة والمطلوبة في الإدارة المدرسية، لكي تتّسم بدرجة عالية من المبادأة، والقدرة على حلّ المشكلات والإبداع والابتكار في تقديم حلول واضحة دون انتظار لتعليمات تأتي من المستويات الإدارية العليا؛ حيث يعطي الفرصة للمديرين العاملين جميعهم داخل المدرسة لكي تبني أفكاراً جديدة لها أثر واضح، وأساليب عمل حديثة تسهم في فعالية الإدارة المدرسية، فالإبداع يقدّم ويدعم أيّة منظمة في تميُّزها ووضوحها عن المنظمات الأخرى، كما أنّ الإدارة التقليدية أصبحت غير ممكنة في الوقت الراهن، لما لها من عواقب كبيرة ووخيمة؛ فهي تعمل على تحويل الأفراد العاملين إلى بيروقراطيين، كما أنها تسلب قدرتهم على التفكير والإبداع (أبو لطيف، 2015).

وقد أشار عيّاد (2019) إلى أنّ "الإبداع الإداري عبارة عن مجموعة من الأفكار والممارسات التي يقوم بها الإداريون والعاملون من أجل توفير عمليات عريقة وأساليب ووسائل فعالة، وطرق حديثة فعالة ممنهجة، من أجل إنجاز أهداف المؤسّسات لتحقيق الخدمات المطلوبة للمجتمع".

تكمن أهمية الإبداع الإداري في المنظمات، بالقدرة الكبيرة على الاستجابة للمتغيرات البيئية المحيطة، ممّا يضع التنظيم في وضع مستقر؛ حيث يكون لديه القدرة على الاستعداد لمواجهة هذه التغيرات بشكل لا يؤثر كثيراً على سير العمليات التنظيمية، وكذلك تحسين الخدمات بما يعود بالنفع وتقديم الإيجابية على التنظيم والأفراد جميعاً، بالإضافة إلى تقديم المساهمة في تنمية القدرات الفكرية والعقلية للعاملين جميعهم في التنظيم عن طريق إتاحة الفرصة لهم في اختيار كل تلك القدرات، والاستغلال الأمثل الموارد المالية جميعها عن طريق تقديم أساليب عملية مهمة تتواكب مع التطورات المتقدمة الحديثة، والقدرة على إحداث التوازن بين البرامج الإنمائية المتنوعة، والإمكانيات المادية والبشرية المتاحة، وكذلك حسن استغلال الموارد البشرية والاستفادة من قدراتها، عن طريق إعطاء الفرصة لها في البحث عن كل جديد في مجال العمل، والتحديث الواضح المستمر لكل أنظمة العمل بما يتفق مع كل التغيرات المختلفة (عبد الرسول،2012).

يقسم الإبداع الإداري إلى ثلاثة أقسام ارتبطت بتقنيات ومهمات عملية إدارية، تمثلت الأولى في الإبداع التكنولوجي؛ حيث أدى هذا النوع من الإبداع إلى تغيير في المنظمات من خلال تقديم الجهد الحديث والجديد من التكنولوجيا، ويحدث كل هذا نتيجة استخدام بعض المعدّات الجديدة، أو نظام جديد أو حدوث تغييرات في أحد المنتجات والخدمات. والقسم الثاني تمثل في الإبداع الإداري؛ حيث أدّى إلى إحداث تغييرات في الهياكل والنظم جميعها، أو في بعض العمليات؛ حيث يرتبط ارتباطاً غير مباشر بشكل النشاط والعمل الأساسي لنفس المنظمة، كما يرتبط أيضاً ارتباطاً مباشراً بإدارة المنظمة مع تحديد أدوار الأفراد، وتوزيع الموارد والمكافآت، وهيكلة المهام والسلطة، وأخيراً، الإبداع المساعد، ويتعلق هذا النوع بشكل وعلاقة المنظمة مع البيئة المحيطة به، ويهتم بتقديم الخدمات للمجتمع المحلّي كخدمات التعليم والتعلّم المستمر، وبرامج التدريب المهني المستمر، وغيرها (السعدية،2011).

يتمتع القائد الإداري المتميز والمبدع بسمات عديدة، منها: البصيرة القوية والخلاقة؛ أي القدرة على تصور واضح لبدائل عديدة للتعامل مع الكثير من المشاكل، وطرح أسئلة صحيحة التي ليس لديها أجوبة عليها، وهذا ليس غريباً أن يصرف المبدع جهداً ووقتاً أطول في تحليل وتفسير المعلومات أكثر من الوقت الذي يقضيه في جمْعها، حيث لا يمل من تجريب الحلول، ولا يفقد

صبره بسرعه، وكذلك الشجاعة والثقة بالنفس، (وهي صفة الشخص في الجرأة الشخصية للتعبير عن رأيه، والدفاع عنه مع عدم الاستسلام للواقع أو الفشل)؛ فالفشل شيء يتوقعه، ولكن كلّ هذا لا يزيده إلا تصميماً (الحجوج وأبو علي، 2018).

إنّ الجرأة والقوة لدى القائد المبدع، قد تنعكس في مناقشة الأوامر والتعليمات الصادرة من المراجع العليا، وتعتبر صفة لا تتوافر في المتملقين الذين لا يتقنون إلا في فنّ ترديد الموافقات، دون التفكير طمعاً في كسب رضا رؤسائهم، أو خوفاً من غضبهم. أيضاً القدرة على التعامل مع مقتضيات التغيير؛ فالمبدع يتحمل التعامل مع الكثير من المواقف الغامضة، لأنّها تثير في نفسه البحث عن الحلول، وهو أحد أركان الإبداع (Alawawdeh, 2016).

أيضاً القدرة على التكيُّف والتجديد والتجريب لدى القائد المبدع، وهي صفة تجعل الشخص يشكُّ في الأمور والقضايا التي يعتبرها أغلب الناس من المسلّمات؛ بل يميل إلى الشكّ وانتقاد الأمور والقضايا على أنّها نسبيّة، تعتمد على المنظور الذي ينطلق منه الفرد، وأخيراً، يتّسم القائد المبدع، بالاستقلالية الفردية؛ فالفرد المبدع لا يرغب أن تفرض عليه سلطة الغير، كما أنه لا يرغب أن تفرض سلطته على الآخرين، وكذلك فهو بعيد عن الشللية الضيقة التي تعتبر مصدراً لتثبيط الروح المعنوية للعاملين. (الحشاش، 2014).

يتمّ تنشيط الإبداع وتنميته عن طريق توفير بيئة تعليمية مناسبة بالتفكير المستقل والتمايز، وتقديم الأفكار الحديثة والآراء النبيلة؛ حيث يتم التعامل مع الإبداع بشكل مستمر، وليس كعملية إنجاز غرض كمرحلة وتنتهي. أيضاً المشاركة في المقترحات والإبداع وتنظيم العمل الجماعي وتنمية الإبداع وتطويره والاستفادة منه، ومن الأساليب الإبداعية المعمول بها والتكيف مع ما يتفق مع ظروف البيئة التعليمية (القاسمي، 2002).

**للإبداع الإداري ثلاثة مستويات داخل المؤسّسة التعليمية، هي:**

- **أولاً: الإبداع الإداري للفرد:** وهو الإبداع الذي يخصُّ الأفراد أصحاب سمات وصفات إبداعية معيّنة، كحب الاستطلاع والثقة بالنفس والمثابرة والذكاء والاستقلالية في الحكم والمرونة وتأكيد الذات والقدرة على التحليل وحب المخاطرة.
- **ثانياً: الإبداع الإداري للجماعة:** ويتمّ التوصل لهذا الإبداع عن طريق الجماعة، وهو إبداع متميز؛ لأنّ لكل فرد في هذه الجماعة بصمة خاصة، وتفاعلٌ مشتركٌ منْ قِبل الأفراد جميعهم، مع تنوع مختلف في الجنس، وتوفر شخصيات مختلفة ومتنوعة ومتماسكة لها نشاط وحماس وانسجام يختلف عن أصحاب الإبداع الإداري للأفراد.
- **ثالثاً: الإبداع الإداري للمنظمة:** ويتمُّ الوصول إليه عن طريق بذل الجهد التعاوني الجماعي أفراد المنظمة جميعهم؛ حيث تمتاز المنظمات المبدعة الميل للممارسة والتمرين والتجريب رغم تكرار الفشل، والاتصال المستمر والقوي للأفراد، مع تواجد مؤيدين للمبدعين وتقديم الإرشاد والتوجيه لهم، على أنْ يطبقوا مبادئ وأخلاقيات المهن التي يرغبون بممارستها والإبداع فيها؛ فالعملية الإبداعية تعتبر من العمليات الكليّة التي تبدأ بشكل كلّيّ، إلى أنْ تصل إلى مستوى الاختراقات الإبداعية، لكي تتمكن من توليد أفكار، وإيجاد حلول لمواجهة المشكلات المختلفة (أبو العلا، 2013).
- **ذكر جلدة وعبوي (2006) بعض صفات القائد المبدع، منها:**
  - **أولاً:** البصيرة الخلاقة، ويقصد بها أنْ يكون لدى القائد تصورُ بدائل كثيرة للتعامل مع المشكلات.
  - **ثانياً:** الثقة العالية بالنفس وبالآخرين بنسبة كبيرة؛ فالقائد لا يستسلم أبداً في شتى الظروف.
  - **ثالثاً:** مقدرة القائد على التعامل مع التطور ومقتضيات التغيير.
  - **رابعاً:** مقدرة القائد على التكييف والإبداع والتجريب والتجديد.
  - **خامساً:** أنْ يكون لدى القائد جرأة ومقدرة على إبداء الرأي والإقناع والمناقشة في الأمور والمقترحات جميعها.
  - **سادساً:** أنْ يتميز القائد باستقلالية فرديّة؛ فالمبدع يرفض سلطة الآخرين.

**الدراسات السابقة المتعلقة بالإبداع الإداري:**

هدفت دراسة الفهد (2020) إلى التعرف إلى درجة ممارسة القيادات الجامعية في الجامعة السعودية الإلكترونية، لمهارات الإبداع الإداري؛ حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة؛ حيث تمثل مجتمع الدراسة من القيادات الإدارية جميعها في الجامعة السعودية الإلكترونية، البالغ عددهم (56) فرداً، استجاب منهم (50) قائداً. أظهرت نتائج الدراسة أنّ ممارسة القيادات الجامعية بالجامعة السعودية الإلكترونية لمهارات الإبداع الإداري جاءت عالية، كما بيّنت نتائج الدراسة أنّ هناك فروقاً إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول ممارسة القيادات الجامعية في الجامعة

السعودية الإلكترونية لمهارات الإبداع الإداري باختلاف متغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح أفراد الدراسة ممن مؤهلهم العلمي دكتوراه، إضافة إلى أنّ هناك فروقاً إحصائيّة بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مقترحات تطوير مهارات الإبداع الإداري لدى القيادات الجامعية في الجامعة السعودية الإلكترونية باختلاف متغير سنوات الخبرة، وذلك لصالح أفراد الدراسة، ممن خبرتهم ما بين (5– 10) سنوات.

أشارت دراسة **القحطاني (2020)** إلى التعرف إلى كيفية تنمية الإبداع الإداري لمديري المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوْء الاتجاهات الإدارية المعاصرة؛ حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمْع بيانات الدراسة؛ حيث تكوّنت عيّنة الدراسة من (150) من المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية، توصلت نتائج الدراسة إلى قلة الاهتمام بتشجيع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية، وقلة البرامج التدريبية التي تقدّم لمديري المدارس من أجل تنمية قدراتهم الإبداعية، وضعف الاهتمام بتوثيق العلاقة بين المدرسة والبيئة المحيطة بهم.

أشارت دراسة **عواد (2018)** إلى التعرف إلى أثر إدارة المعرفة على الإبداع الإداري في المدارس الخاصة في الأردن؛ حيث تمثلت أبعاد إدارة المعرفة بتوليد المعرفة وتخزينها وتوزيعها وتطبيقها، وتكوّن مجتمع الدراسة من العاملين في المدارس الخاصة جميعهم في عمّان، البالغ عددهم (540) فرداً، تمَّ اختيار عيّنة عشوائية بلغ عددها (414) فرداً، استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة للدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة واختبار فرضياتها استخدم الباحث الحزمة الإحصائية والاختبارات لبرمجية SPSS. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر لأبعاد إدارة المعرفة المتمثلة في توليد المعرفة وتخزينها وتوزيعها وتطبيقها في الإبداع الإداري في المدارس الخاصّة في عمّان.

هدفت دراسة **غوانمة (2017)** إلى التعرف إلى واقع الإبداع الإداري وعلاقته بإدارة الصراع التنظيمي لدى قادة مدارس الإدارة العامة للتربية والتعليم في منطقة (حائل التعليمية)، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة؛ حيث وزعت على عينة مكونة من (252) قائداً وقائدة، تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية، بعدها تم تحليل البيانات؛ حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أنّ الإبداع الإداري جاء بشكل مرتفع، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإبداع الإداري الكلي تعزى لأثر متغير الجنس والمنظمة التعليمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإبداع الإداري الكلي تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي؛ حيث جاءت الفروق لصالح الدراسات العليا، ومتغير الخبرة، وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة من (10) سنوات فأكثر، كما أظهرت نتائج الدراسة أنّ الأسلوب الكلي لأساليب إدارة الصراع التنظيمي جاءت متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب إدارة الصراع التنظيمي الكلّي تعزى لأثر متغير الجنس والمنطقة التعليمية، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب إدارة الصراع التنظيمي الكلّي تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي، وجاءت الفروق لصالح الدراسات العليا، ومتغير الخبرة، وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة من (10) سنوات فأكثر، أيضاً أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين أبعاد الإبداع الإداري وأساليب إدارة الصراع التنظيمي.

هدفت دراسة **الجعافرة (2013)** إلى التعرف إلى العلاقة بين أساليب إدارة الصراع التنظيمي وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة الكرك، استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة، تكونت عينة الدراسة من (225) مديراً ومديرة؛ حيث بينت نتائج الدراسة أنّ المجال الكلّي لأساليب إدارة الصراع جاء بدرجة مرتفعة، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب إدارة الصراع تعزى لمتغير الجنس والخبرة، وتوجد فروق في أساليب إدارة الصراع، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما بينت النتائج إلى أنّ المجال الكلي للإبداع الإداري جاء بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإبداع الإداري تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإبداع الإداري الكلي تعزى لمتغير الخبرة، مع وجود علاقة إيجابية بين أساليب إدارة الصراع وأبعاده والإبداع الإداري وأبعاده.

**الدراسات الأجنبيّة حول الإبداع الإداريّ:**

سعت دراسة **باجورا (Pagaura, 2020)** إلى التعرف إلى سمات الإبداع الإداري لمديري المدارس في الفلبّين، وانعكاساته على الإدارة التعليمية؛ فقد حددت الدراسة أربعة أبعاد: صاحب الرؤية، وصانع الفريق، وصانع العلاقات، والمُجازف. تمَّ استخدام المنهج الوصفي باستخدام البيانات الكمية، تمَّ إجراء هذه الدراسة في جامعة ولاية بوكيدنون شمال ميندناو – الفلبين، تكوّن مجتمع الدراسة من أعضاء الكليات الخمس في الجامعة، هي: كلية الآداب والعلوم، وكلية التمريض، وكلية التربية، وكلية التنمية الاجتماعية، وكلية الأعمال. تمَّ جمْع البيانات من خلال استبيان وُزّع على (102) من أعضاء الكليات، أظهرت نتائج الدراسة

أن الإداريين حصلوا على تصنيف موافق من قبل مُعلّميهم بالنظر إلى المؤشرات الأربعة لسمات الإبداع الإداري، وهذا يعني أن المسؤولين لديهم إبداع إداريّ، ومبتكرون للغاية.

قدمت **أورابيلنج (Orapeleng, 2017)** دراسة هدفت إلى التعرف إلى تحليل دوْر الإبداع الإداري في قدرة المديرين على استحضار الثقة، وتعلّم كيفية إيجاد بيئة عمل تمكن القادة من تقديم خدمات نوعية وحلول إبداعية داخل المدارس في ولاية بتسوانا، استخدم في هذه الدراسة المنهج الكيفي النوعي؛ حيث كانت أداة الدراسة عبارة عن المقابلة والملاحظة وتحليل المحتوى، تكوّن مجتمع الدراسة وعينته من مديري المدارس الثانوية في ولاية بتسوانا في أمريكا وعددهم (37) مديراً، و(115) معلماً من مدارس ولاية بتسوانا في أمريكا و(10) ضباط ارتباط من وزارة التربية والتعليم في الولاية نفسها، تمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائية القصدية؛ حيث أظهرت نتائج الدراسة أنَّ قدرة القائد الإبداعية في حلّ المشكلات والتكيف معها تؤدي إلى تحسين أداء الطلبة، وتحسين أداء المؤسَّسة بشكلٍ عام، وتحسين بيئة العمل مع المعلمين في المدرسة.

تعقيب على الدراسات السابقة، وموقع الدراسة الحالية منها:

يتبيَّن منخلال استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية وما تيسر منها من بحوث، بأنَّ معظمها تشابهت من حيث الهدف تبعاً لأهداف الباحثين؛ حيث نجد بعضها قد ركز على معرفة درجة ممارسة القيادات الجامعية لمهارات الإبداع الإداري، ودراسة أخرى بحثت في كيفية تنمية الإبداع الإداري لمديري المدارس في ضوْء الاتجاهات الإدارية المعاصرة، وآخرون ركزوا على معرفة أثر إدارة المعرفة على الإبداع الإداري في المدارس، ودراسة أخرى أيضاً بحثت في التعرف على واقع الإبداع الإداري وعلاقته بإدارة الصراع التنظيمي، ودراسة أخرى ركزت في معرفة العلاقة بين أساليب إدارة الصراع التنظيمي وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديري المدارس ومديراتها، ودراسة تكلمت عن السمات الإبداعية الإدارية لمديري المدارس وانعكاساته على الإدارة التعليمية، ودراسة أخرى هدفت إلى التعرف على تحليل دوْر الإبداع الإداري في قدرة المدراء على استحضار الثقة، وتعلم كيفية إيجاد بيئة عمل تمكّن القادة من تقديم خدمات نوعية وحلول إبداعية داخل المدارس، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في منهج الدراسة؛ حيث اتّبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي.

وقد أفادت الباحثة من الدراسات السابقة في محاور عدّة، من أهمّها: أنها قدمت للباحثة أفقاً أوسع في مجال الإبداع الإداري لدى مديري المدارس من حيث المعرفة النظرية للموضوع، كذلك بعض الإجراءات البحثية التي تتضمنها الدراسات السابقة، وتطوير وبلورة مشكلة البحث كظاهرة تربوية تعتبر جديرة بالبحث في المنطقة الجغرافية المستهدفة، بالإضافة للاستفادة من النتائج ومراجع البحث والتوصيات التي تضمّنتها الدراسات السابقة في تطوير الدراسة البحثية وأداتها، ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها ركزت على معرفة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة الخليل من وجهة نظرهم.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

من خلال عمل الباحثة وتعاملها مع العديد من الإداريين والقياديين في وزارة التربية والتعليم، وبحكم عملها كمعلمة وموجهة تربوية لاحظت بعض الثغرات التربوية الوظيفية، التي من الممكن أن تؤثر على سير الأداء الوظيفي والإبداع والابتكار في خطط العملية التعليمية التعلُّمية واستراتيجيّاتها، التي يمكن أن يكون (حسب اعتقاد الباحثة) مدير المدرسة هو المرمّم الأساسي لمثل تلك الثغرات؛ فالمدير المبدع يعتبر ثروة تفوق الثروة المادية، والاستثمار في تطوير الأشخاص يعتبر من أنجح مصادر الاستثمار، لذلك، فإنَّ اتجاه المؤسّسات التعليمية_ وبخاصّة المدارس_ نحو الاهتمام بالإبداع، لا يقتصر على إدخال الأدوات والتقنيات المتطورة، بل يشمل إحداث تغييرات فعلية في اتجاهات وسلوكيات المديرين. والمدير هو الأسبق في تمثيل الاتجاهات والسلوكيات المطلوبة، كونه أكثر المتغيرات أهمية في تسيير شؤون المدرسة، ومن هنا يجب تقدير أهمية واقع الإبداع الإداري لدى المديرين في المدارس من خلال جهود ملحوظة، لتوفير مناخ مناسب يستطيع من خلاله المديرون في المدارس على اختلاف مستوياتهم من إظهار ما لديهم من قدرات إبداعية، واستغلالها بطريقة تنعكس إيجابياً على روحهم المعنوية؛ حيث يؤدي بهم إلى الحماس للعمل، والبحث عن حلول لمشاكلهم التي تواجههم بطريقة إبداعية، مما يؤدي بهم في نهاية الطريق إلى تحسين عملهم الإداري، ويدفع بهم إلى عجلة النمو والتطور في الابداع الإداري لديهم، ومن هنا انصبَّ اهتمام الباحثة على أهمية الوقوف على

واقع الإبداع الإداري لدى المديرين؛ حيث تحددت مشكلة الدراسة من خلال السؤال الرئيس الآتي: ما واقع الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة الخليل من وجهة نظرهم؟

**وينبثق عن مشكلة الدراسة الأسئلة الفرعية الآتية:**

1. ما مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة الخليل؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة الخليل باختلاف متغيرات (الجنس وسنوات الخبرة في العمل الإداري)؟

**أهداف الدراسة:**

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق الآتي:

1. تحديد مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة الخليل من وجهة نظرهم.
2. تقصّي الفروق في واقع الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة الخليل باختلاف متغيرات: (الجنس وسنوات الخبرة في العمل الإداري).

**أهميّة الدراسة:**

**تنبع أهمية هذه الدراسة من الآتي:**

**الأهمية النظرية:**

تكمن أهمية هذه الدراسة بما ستقدّمه من فائدة للمديرين عن طبيعة واقع الإبداع الإداري لدى مديري المدارس التابعة لمدينة الخليل، وبسبب زيادة التغييرات والظروف التي تطرأ على المدارس، لهذا يتطلب من مديري المدارس قدراً كبيراً من الإبداع الإداري، الذي يساعدهم في الوصول إلى حلول للمشاكل التي تواجههم جميعها، كما أنّ هذه الدراسة ستشكل أرضية مستقبلية خصبة، لرسم الاستراتيجيات الثقافية التي تتواءم مع العملية التعليمية التعلمية من خلال توظيف السمات والصفات الإدارية الإبداعية في المدارس، والتأكيد على أهمية الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في مدينة الخليل، لكي يصبح باستطاعتهم قيادة العملية التربوية.

**الأهمية التطبيقية:**

يؤمل الاستفادة من نتائج هذه الدراسة من قبل الطواقم التعليمية داخل المدارس كافة، كالمدراء والمعلمين، وكل من يطلع على هذه الدراسة في سبيل تطوير مهامهم الوظيفية والتعليمية من خلال تطوير أنفسهم، وتطوير الطرق والأساليب التي يستخدمونها وتحسينها، عن طريق التعرف على مواطن القوة والضعف لديهم بما يحقق أهداف المدرسة وغاياتها، بالإضافة إلى نقطة انطلاق لأبحاث أخرى من خلال الاستفادة من هذه الدراسة ونتائجها، والوصول إلى توصيات تساعد في حلّ المشاكل جميعها التي تواجه المدراء في ممارسة الإبداع الإداري.

**حدود الدراسة:**

- **الحدود الزمانية:** طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2022– 2023).
- **الحدود المكانية:** المدارس الحكومية في مدينة الخليل.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على عيّنة من مديري المدارس الحكومية في مدينة الخليل.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على التعرف على واقع الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة الخليل.

**مصطلحات الدراسة:**

**الإبداع الإداري:** هو "مقدرة الإداريين التربويين على التغير والتطوير في أساليب الإدارة المدرسية وتجديدها، مع اتباع مناهج وأساليب وطرق عمل حديثة ومبتكرة ومميزة عن غيرها، بحيث تتميز عن الأساليب التقليدية والقديمة بعناصرها كالطلاقة والأصالة والمرونة والاحساس بالمشكلات، وتوظيف هذه المناهج والأساليب والطرق بشكل يخدم أهداف المؤسّسة التعليمية والعملية التربوية، وتتلاءم مع البيئة المحيطة، وتحقق لأفراد البيئة المدرسية المنفعة، على أن تلبّي ما لديهم من حاجات "( Yossef & Rakha,2017:114)

ويعرف الإبداع الإداري إجرائياً بأنه: إنتاج أفكار ومقترحات أصيلة ونادرة، مع تعديل الأنظمة الداخلية والخارجية للمدرسة، واتباع نمط حديث وأصيل من التفكير على أن يكون قابلاً للتحقيق، واستخدام المعارف والخبرات والإمكانيات كلّها لرفع كفاءة المدرسة وإنتاجها.

**مدينة الخليل:** هي "المدينة التي تحتوي على العديد من المدارس لمختلف المراحل الدراسية؛ حكومية وأهلية ووكالة. وفيها عدد من المعاهد وكليات المجتمع، وفيها جامعة بولتكنيك فلسطين ومعهد العرّوب، وفيها جامعة الخليل، وجامعة القدس المفتوحة التي يتم من خلالها تقديم الخدمات التعليمية للطلبة سواء في الجامعة أو المدرسة"(زلوم، 2020).

## طريقة الدراسة وإجراءاتها:

### منهج الدراسة:

من أجل إجراء الدراسة الحالية تمَّ استخدام المنهج الوصفيّ المسحيّ؛ حيث يقوم على دراسة الظاهرة في الوقت الحاضر، والبحث في أسبابها، والعوامل التي تتحكم فيها، وكذلك استخلاص النتائج من خلال تحليل البيانات التي يتمُّ جمعها حول الظاهرة، ومناقشتها، ومقارنتها بنتائج الدراسات والأدبيات السابقة التي اهتمَّت بالمجال نفسه.

### مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من مديري المدارس والمُديرات جميعهم في مديرية التربية والتعليم (الخليل)، خلال العام الدراسي (2022–2023)، البالغ عددهم (164) مديراً ومديرة، حسب إحصائية مديرية تربية وتعليم الخليل.

### عيِّنة الدراسة:

تمَّ استخدام أسلوب المسح الشامل؛ حيث تمَّ توزيع الاستبانة على أفراد مجتمع الدّراسة جميعهم، البالغ عددهم (164) مديراً ومديرة، وقد تمَّ استرداد (159) منها، وبذلك تكون عيِّنة الدراسة ممثلة لـــ (96.9%) من مجتمع الدراسة. والجدول الآتي يوضّح توزيع أفراد عيِّنة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية.

**الجدول (1): توزيع أفراد العيِّنة حسب المتغيرات الديمغرافية: (الجنس، سنوات الخبرة في العمل الإداري)**

| المتغيِّر | الفئة | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 74 | %46.5 |
| | أنثى | 85 | %53.5 |
| | المجموع | 159 | 100. |
| سنوات الخبرة في العمل الإداري | 5 سنوات فأقل | 16 | %10.1 |
| | 5– 10 سنوات | 65 | %40.9 |
| | أكثر من 10 سنوات | 78 | %49.0 |
| | المجموع | 159 | 100. |

### أداة الدراسة:

استُخدم في الدراسة الحالية مقياس واقع الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة الخليل، ويتضمَّن ستة أبعاد، هي:

1. البعد الأول: القدرة على التحليل والربط، ويتكون من (5) فقرات.
2. البعد الثاني: الطلاقة والمرونة الفكرية، ويتكون من (6) فقرات.
3. البعد الثالث: تركيز الانتباه، ويتكون من (5) فقرات.
4. البعد الرابع: الحساسية للمشكلات، ويتكون من (5) فقرات.
5. البعد الخامس: قبول المخاطرة، ويتكون من (5) فقرات.
6. البعد السادس: الأصالة، ويتكون من (4) فقرات.

وقد اعتمدت هذه الأبعاد في ضوء الأدب النظريّ المتعلق بالموضوع، والاستعانة بالدراسات السابقة في المجال نفسه، وإجراء التعديلات المقترحة من المحكّمين.

**صدق المحكّمين:**

تمَّ عرض أدوات الدراسة على خمسة من المحكمين، وتمَّ التعديل والإضافة والحذف، وتكوَّنت الاستبانة في صورتها النهائيّة من (30) بنداً.

ومن جانب آخر تمَّ التحقق من صدق الأداة من الناحية الإحصائية أيضاً، بحساب مُعامل الارتباط (بيرسون) لفقرات الدراسة في كلّ بُعدٍ من أبعاد واقع الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة الخليل، مع الدرجة الكلية لها، وذلك كما هو موضَّح في الجدول الآتي:

**الجدول (2): نتائج مُعامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين كل فقرة من فقــرات الدراسة، مع الدرجة الكلية**

| البُعد | رقم الفقرة | معامل الارتباط (ر) | الدلالة الإحصائية | البُعد | رقم الفقرة | معامل الارتباط (ر) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| القدرة على التحليل والربط | 1 | .602** | .00 | الحساسية للمشكلات | 17 | .363** | .00 |
| | 2 | .408** | .00 | | 18 | .669** | .00 |
| | 3 | .448** | .00 | | 19 | .340** | .00 |
| | 4 | .470** | .00 | | 20 | .336** | .00 |
| | 5 | .473** | .00 | | 21 | .302** | .00 |
| الطلاقة والمرونة الفكرية | 6 | .375** | .00 | قبول المخاطرة | 22 | .682** | .00 |
| | 7 | .597** | .00 | | 23 | .432** | .00 |
| | 8 | .418** | .00 | | 24 | .483** | .00 |
| | 9 | .519** | .00 | | 25 | .474** | .00 |
| | 10 | .557** | .00 | | 26 | .576** | .00 |
| تركيز الانتباه | 11 | .516** | .00 | الأصالة | 27 | .611** | .00 |
| | 12 | .435** | .00 | | 28 | .522** | .00 |
| | 13 | .547** | .00 | | 29 | .492** | .00 |
| | 14 | .559** | .00 | | 30 | .536** | .00 |
| | 15 | .640** | .00 | | | | |
| | 16 | .705** | .00 | | | | |

** دالّة إحصائيّاً عند ($\alpha \leq .01$)

تشير المعطيات الواردة في الجدول (2) إلى أنَّ قِيَم مصفوفة ارتباط فقرات المجال جميعها، مع الدرجة الكلية للمجال دالّة إحصائيّاً، مما يشير إلى قوّة الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، وهذا بالتّالي، يعبِّر عن صدق فقرات الأداة في قياس ما صيغت من أجل قياسه.

ثبات مقياس واقع الإبداع الإداريّ لدى مديري المدارس الحكوميّة في مدينة الخليل حُسب الثبات بطريقة الاتّساق الداخلي، وبحساب معادلة الثبات (كرونباخ ألفا)، وذلك كما هو موضَّح في الجدول (3).

**الجدول (3): مُعاملات الثبات لمقياس واقع الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة الخليل.**

| المقياس | عدد الفقرات | كرونباخ ألفا معامل الثبات |
|---|---|---|
| الدرجة الكلية لمقياس واقع الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة الخليل | 30 | .969 |

تشير المعطيات الواردة في الجدول (3) أنَّ قيمة معامل ثبات (كرونباخ ألفا) لمجالات المقياس جميعها، وللدرجة الكلية للمقياس كانت مرتفعة؛ إذْ بلغت قيمة معامل ثبات (كرونباخ ألفا) للدرجة الكلية للمقياس (.969)، مما يشير إلى أنَّ المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، وهذا يشير إلى أنَّ المقياس صالح للتطبيق وتحقيق أهداف الدّراسة.

**تصحيح المقياس:**

تُصحَّح الإجابات على فقرات المقياس من خلال إعطاء الإجابة (موافق بشدة 5 درجات)، والإجابة (موافق بشدة 4 درجات)، والإجابة (غير متأكد 3 درجات)، والإجابة (غير موافق درجتين)، والإجابة (غير موافق بشدة درجة واحدة).

وتمّ تقسيم طول السلّم الخماسي إلى ثلاث فئات لمعرفة درجة موافقة أفراد عيّنة الدراسة: (مديري ومديرات المدارس في مديرية تربية وتعليم الخليل)على درجات واقع الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة الخليل، وتمّ حساب فئات المقياس الخماسي كما يأتي:

مدى المقياس = الحدّ الأعلى للمقياس– الحدّ الأدنى للمقياس = (5–1) = 4

عدد الفئات = 3

طول الفئة = مدى المقياس ÷ عدد الفئات = 4 ÷ 3 = 1.33، بإضافة طول الفئة (1.33) للحدّ الأدنى لكل فئة نحصل على فئات المتوسطات الحسابية، تمّ تحديد درجة الموافقة على مقياس واقع الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة الخليل، حيث كانت الفئة (2.33 فأقل) درجة منخفضة، والفئة (2.34–3.67) درجة متوسطة، والفئة (3.68 فأكثر) درجة مرتفعة.

**الأسلوب الإحصائي:**

حلّلتْ بيانات الدراسة بعد تطبيق الأدوات على أفراد عيّنة الدّراسة، باستخدام حزمة البرامج الإحصائيّة للعلوم الاجتماعية، من خلال استخراج التكرارات والأوزان النسبية، والمتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعيارية، واختبار كرونباخ ألفا، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار تحليل التّباين الأحادي، واختبار شيفيه.

**نتائج الدراسة:**

**نصّ السؤال الأول على:** ما واقع الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة الخليل من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن السؤال الأول، تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لواقع الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة الخليل من وجهة نظرهم، وذلك كما يتّضح في الجدول (4).

**الجدول (4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لواقع الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة الخليل من وجهة نظرهم، مرتبة تنازليًا: (ن=159)**

| البعد | رقم الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي % | الرتبة | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| القدرة على التحليل والربط | 2 | 4.40 | .54 | %88.05 | 1 | مرتفعة |
| | 1 | 4.39 | .53 | %87.798 | 2 | مرتفعة |
| | 5 | 4.33 | .60 | %86.54 | 4 | مرتفعة |
| | 3 | 4.33 | .59 | %86.54 | 3 | مرتفعة |
| | 4 | 4.28 | .64 | %85.66 | 5 | مرتفعة |
| **الدرجة الكلية للمجال** | **4.34** | **.49** | **%86.8** | **2** | **مرتفعة** | |
| الطلاقة والمرونة الفكرية | 7 | 4.38 | .61 | %87.67 | 1 | مرتفعة |
| | 6 | 4.38 | .68 | %87.55 | 2 | مرتفعة |
| | 9 | 4.29 | .65 | %85.79 | 3 | مرتفعة |
| | 11 | 4.23 | .62 | %84.65 | 4 | مرتفعة |
| | 8 | 4.21 | .73 | %84.15 | 5 | مرتفعة |
| | 10 | 4.16 | .72 | %83.14 | 6 | مرتفعة |
| **الدرجة الكلية للمجال** | **4.27** | **.53** | **%85.4** | **5** | **مرتفعة** | |
| | 14 | 4.34 | .59 | %86.79 | 1 | مرتفعة |

| البعد | رقم الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي % | الرتبة | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تركيز الانتباه | 13 | 4.33 | .62 | %86.67 | 3 | مرتفعة |
| | 12 | 4.33 | .59 | %86.54 | 2 | مرتفعة |
| | 15 | 4.30 | .69 | %85.91 | 4 | مرتفعة |
| | 16 | 4.25 | .71 | %85.03 | 5 | مرتفعة |
| **الدرجة الكلية للمجال** | **4.30** | **.54** | **%86.0** | **4** | **مرتفعة** | |
| الحساسية للمشكلات | 17 | 4.35 | .60 | %86.92 | 1 | مرتفعة |
| | 18 | 4.28 | .64 | %85.66 | 2 | مرتفعة |
| | 21 | 4.25 | .57 | %85.03 | 3 | مرتفعة |
| | 19 | 4.23 | .59 | %84.65 | 4 | مرتفعة |
| | 20 | 4.08 | .76 | %81.51 | 5 | مرتفعة |
| **الدرجة الكلية للمجال** | **4.23** | **.53** | **%84.6** | **6** | **مرتفعة** | |
| قبول المخاطرة | 22 | 4.37 | .56 | %87.42 | 1 | مرتفعة |
| | 26 | 4.36 | .61 | %87.17 | 2 | مرتفعة |
| | 24 | 4.33 | .55 | %86.54 | 3 | مرتفعة |
| | 25 | 4.29 | .64 | %85.79 | 4 | مرتفعة |
| | 23 | 4.23 | .67 | %84.65 | 5 | مرتفعة |
| **الدرجة الكلية للمجال** | **4.31** | **.49** | **%86.2** | **3** | **مرتفعة** | |
| الأصالة | 27 | 4.48 | .61 | %89.56 | 1 | مرتفعة |
| | 30 | 4.43 | .59 | %88.55 | 2 | مرتفعة |
| | 29 | 4.42 | .54 | %88.30 | 3 | مرتفعة |
| | 28 | 4.41 | .55 | %88.18 | 4 | مرتفعة |
| **الدرجة الكلية للمجال** | | **4.43** | **.48** | **%88.6** | **1** | **مرتفعة** |
| **الدرجة الكلية** | | **4.31** | .45 | **%86.2** | | **مرتفعة** |

تشير البيانات الموضحة في الجدول (4)، أنَّ الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة الخليل من وجهة نظرهم جاء بدرجةٍ مرتفعة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.31) بنسبة مئوية بلغت (86.2%).

ويتضح من الجدول (4) أنَّ الأصالة جاءت في المركز الأول، بمتوسط حسابي بلغ (4.43) ونسبة مئوية بلغت (88.6%)، وجاء في المركز الثاني: القدرة على التحليل والربط بمتوسط حسابي بلغ (4.34)، ونسبة مئوية بلغت (86.8%)، وجاء في المركز الثالث: قبول المخاطرة بمتوسط حسابي بلغ (4.31)، ونسبة مئوية بلغت (86.2%)، وجاء في المركز الرابع تركيز الانتباه بمتوسط حسابي بلغ (4.30)، ونسبة مئوية بلغت (86.0%). وجاء في المركز الخامس الطلاقة والمرونة الفكرية بمتوسط حسابي بلغ (4.27)، ونسبة مئوية بلغت (85.4%)، وجاء في المركز السادس الحساسية للمشكلات، بمتوسط حسابي بلغ (4.23)، ونسبة مئوية بلغت (84.6%). تتفق هذه النتيجة مع دراسة الفهد (2020)، ودراسة غوانمة (2017)، ودراسة الجعافرة (2013)، واختلفت النتيجة مع دراسة القحطاني (2020).

وتُعزى هذه النتيجة إلى وعي إدارات المدارس بثقافة الإبداع الإداري حتى تتميز في أدائها، فكلما ارتفع الأداء كان في مصلحة ما تسعى له المدارس، وبالتالي، تحقق التميز. وبشكل خاصٍ يُعزى ارتفاع مستوى الإبداع الإداري للمديرين من وجهة نظرهم إلى طبيعة المدراء، وإخلاصهم في عملهم، وإدراكهم للرسالة العظيمة التي يؤتونها، وحرصهم على القيام بالأعمال الموكلة إليهم لتقديم أداء عالٍ، بما يتطلب منهم مضاعفة جهودهم، كذلك التحاق غالبية المديرين لدورات تدريب متقدمة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، التي خلقت بداخلهم الرغبة بالتحسين والتطوير والمنافسة الإبداعية الإدارية، كذلك عمليات المتابعة والتقييم التي

يرافقها التحفيز والإشادة والتكريم من قبل الجهات العليا في وزارة التربية والتعليم للمدير الذي يرتقي إدارياً ووظيفياً لمؤسَّسته التعليمية، وتعزو الباحثة تلك النتيجة أيضاً إلى اهتمام غالبية مديري مدارس مديرية الخليل للالتحاق بحضور مؤتمرات وندوات تطويرية وتنموية من شأنها النهوض بهم وبمؤسَّساتهم.

**السؤال الثاني:** هل تختلف متوسطات واقع الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة الخليل من وجهة نظرهم باختلاف الجنس، وباختلاف سنوات الخبرة في العمل الإداري؟

- **أولاً:** الفروق في متوسطات واقع الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة الخليل وفقاً لمتغير الجنس.

تمَّ استخدام اختبار (ت) (t-test) لغايات فحص الفروق في متوسطات واقع الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة الخليل وفقاً لمتغير الجنس.

**الجدول (5): نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في واقع الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة الخليل وفقاً لمتغير الجنس**

| المتغيرات التابعة | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| القدرة على التحليل والربط | ذكر | 74 | 4.34 | .44 | .064- | .949 |
| | انثى | 85 | 4.35 | .53 | | |
| الطلاقة والمرونة الفكرية | ذكر | 74 | 4.29 | .47 | .298 | .766 |
| | انثى | 85 | 4.26 | .60 | | |
| تركيز الانتباه | ذكر | 74 | 4.27 | .52 | .906- | .366 |
| | انثى | 85 | 4.35 | .56 | | |
| الحساسية للمشكلات | ذكر | 74 | 4.23 | .48 | .117- | .907 |
| | انثى | 85 | 4.24 | .58 | | |
| قبول المخاطرة | ذكر | 74 | 4.30 | .44 | .372- | .710 |
| | انثى | 85 | 4.33 | .54 | | |
| الأصالة | ذكر | 74 | 4.43 | .43 | .081- | .936 |
| | انثى | 85 | 4.44 | .53 | | |
| الدرجة الكلية | ذكر | 74 | 4.31 | .41 | .240- | .811 |
| | انثى | 85 | 4.33 | .48 | | |

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.01)/ * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.05)

يتَّضح من خلال النتائج الواردة في الجدول (5) ما يأتي:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات واقع الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة الخليل وفقاً لمتغير الجنس، عند الدرجة الكلية والأبعاد جميعها، وذلك لكوْن مستوى الدلالة أكبر من (.05). تتفق هذه النتيجة مع دراسة غوانمة (2017) ودراسة الجعافرة (2013).

ويستدلّ من هذه النتيجة أنَّ متغيّر الجنس ليس من المتغيرات التي يمكن أنْ تُحدث اختلافاً في استجابات المديرين، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ استجابات وإدراك المديرين _ذكوراً وإناثاً_ لتوافر ثقافة الإبداع الإداري متماثل: أي أنه لا فرق في شعورهم بممارسات الإبداع الإداري المطبَّق، وذلك يعود إلى تعامل مديري المدارس مع بعضهم البعض، سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً بالأسلوب نفسه، وظروف المدارس متشابهة، وحرصهم على القيام بالأعمال الموكلة إليهم لتقديم أداءٍ عالٍ.

- **ثانياً:** الفروق في متوسطات واقع الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة الخليل وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في العمل الإداري.

تمَّ استخدام تحليل التباين المتعدد (ANOVA) لغايات فحص الفروق في متوسطات واقع الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة الخليل وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في العمل الإداري.

**الجدول (6): نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في متوسطات واقع الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة الخليل وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في العمل الإداري**

| | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| القدرة على التحليل والربط | بين المجموعات | 13.811 | 2 | 6.906 | 44.290 | .000 |
| | داخل المجموعات | 24.323 | 156 | .156 | | |
| | المجموع | 38.135 | 158 | | | |
| الطلاقة والمرونة الفكرية | بين المجموعات | 12.143 | 2 | 6.071 | 28.293 | .000 |
| | داخل المجموعات | 33.476 | 156 | .215 | | |
| | المجموع | 45.619 | 158 | | | |
| تركيز الانتباه | بين المجموعات | 13.545 | 2 | 6.773 | 31.947 | .000 |
| | داخل المجموعات | 33.071 | 156 | .212 | | |
| | المجموع | 46.616 | 158 | | | |
| الحساسية للمشكلات | بين المجموعات | 15.723 | 2 | 7.861 | 42.041 | .000 |
| | داخل المجموعات | 29.171 | 156 | .187 | | |
| | المجموع | 44.894 | 158 | | | |
| قبول المخاطرة | بين المجموعات | 9.408 | 2 | 4.704 | 24.941 | .000 |
| | داخل المجموعات | 29.423 | 156 | .189 | | |
| | المجموع | 38.831 | 158 | | | |
| الأصالة | بين المجموعات | 9.736 | 2 | 4.868 | 27.893 | .000 |
| | داخل المجموعات | 27.225 | 156 | .175 | | |
| | المجموع | 36.961 | 158 | | | |
| **الدرجة الكلية** | بين المجموعات | 12.194 | 2 | 6.097 | 47.964 | .000 |
| | داخل المجموعات | 19.829 | 156 | .127 | | |
| | المجموع | 32.023 | 158 | | | |

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.01)/ * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.05)

يتّضح من خلال النتائج الواردة في الجدول (6) ما يأتي:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسّطات واقع الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة الخليل وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في العمل الإداري، عند الدرجة الكلية والأبعاد جميعها، وذلك لكوْن مستوى الدلالة أقل من (.05).

تمَّ استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية لمعرفة الفروق في واقع الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة الخليل وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في العمل الإداري، وذلك كما هو واضح من خلال الجدول (7).

**الجدول (7): نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في واقع الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة الخليل وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في العمل الإداري**

| المتغيرات | الخبرة (I) | الخبرة (J) | متوسطات الفروق (I-J) |
|---|---|---|---|
| القدرة على التحليل والربط | 5 سنوات فأقل | 5–10 سنوات | -.27000-* |

| المتغيرات | الخبرة (I) | الخبرة (J) | متوسطات الفروق (I-J) |
|---|---|---|---|
| الطلاقة والمرونة الفكرية | 5–10 سنوات | أكثر من 10 سنوات | -.78590-* |
| | | 5سنوات فأقل | .27000* |
| | أكثر من 10 سنوات | أكثر من 10 سنوات | -.51590-* |
| | | 5سنوات فأقل | .78590* |
| | 5 سنوات فأقل | 5–10 سنوات | .51590* |
| | | 5–10سنوات | -.13750- |
| | | أكثر من 10 سنوات | -.65759-* |
| | 5–10 سنوات | 5سنوات فأقل | .13750 |
| | | أكثر من 10 سنوات | -.52009-* |
| | أكثر من 10 سنوات | 5سنوات فأقل | .65759* |
| | | 5–10 سنوات | .52009* |
| | 5 سنوات فأقل | 5–10 سنوات | -.17404- |
| | | أكثر من 10 سنوات | -.71506-* |
| تركيز الانتباه | 5– 10 سنوات | 5سنوات فأقل | .17404 |
| | | أكثر من 10 سنوات | -.54103-* |
| | أكثر من 10 سنوات | 5سنوات فأقل | .71506* |
| | | 5–10 سنوات | .54103* |
| | 5 سنوات فأقل | 5–10 سنوات | -.11635- |
| | | أكثر من 10سنوات | -.71891-* |
| الحساسية للمشكلات | 5– 10 سنوات | 5سنوات فأقل | .11635 |
| | | أكثر من 10 سنوات | -.60256-* |
| | أكثر من 10 سنوات | 5سنوات فأقل | .71891* |
| | | 5–10 سنوات | .60256* |
| | 5 سنوات فأقل | 5–10 سنوات | -.26654-* |
| | | أكثر من 10 سنوات | -.67628-* |
| قبول المخاطرة | 5– 10 سنوات | 5سنوات فأقل | .26654* |
| | | أكثر من 10 سنوات | -.40974-* |
| | أكثر من 10 سنوات | 5سنوات فأقل | .67628* |
| | | 5–10 سنوات | .40974* |
| | 5 سنوات فأقل | 5–10 سنوات | -.29279-* |
| | | أكثر من 10 سنوات | -.70112-* |
| الأصالة | 5– 10 سنوات | 5سنوات فأقل | .29279* |
| | | أكثر من 10 سنوات | -.40833-* |
| | أكثر من 10 سنوات | 5سنوات فأقل | .70112* |
| | | 5–10 سنوات | .40833* |
| | 5 سنوات فأقل | 5–10 سنوات | -.20954-* |

| المتغيرات | الخبرة (I) | الخبرة (J) | متوسطات الفروق (I-J) |
|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية | 5- 10 سنوات | أكثر من 10سنوات | -.70914-* |
| | | 5سنوات فأقل | .20954* |
| | أكثر من 10 سنوات | أكثر من 10 سنوات | -.49961-* |
| | | 5سنوات فأقل | .70914* |
| | | 5-10 سنوات | .49961* |

*دالة عند مستوى دلالة (.05)

يتّضح من الجدول (7) أنّ الفروق في واقع الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة الخليل وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في العمل الإداري كانت لصالح ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات، مقابل كلٍ من المديرين ذوي الخبرة (5) سنوات فأقل وذوي الخبرة (5-10) سنوات، وذلك لأنّ المتوسط الحسابي لذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات أكبر.

وتعزو الباحثة كوْن الفروق جاءت لصالح ذوي الخبرة الأكثر، كونهم أكثر فئة معايشة للتغيرات الحديثة التي شهدتها المدارس لفترة طويلة، وهذا يزيد من مستوى الخبرة في التعامل مع العمليات الإدارية بكلّ إبداع، كذلك اتساع مساحة الرؤية الاستراتيجية، والتخطيطية التي تكونت لدى المدراء نظراً لسنوات خبرتهم الطويلة من خلال اطّلاعهم على الكثير من التجارب التربوية الناجحة منها والفاشلة، لتكون بمثابة دروس تطويرية لها، إلى جانب حصول غالبيتهم على درجات أكاديمية عليا أسهمت في اتّساع أفقهم الإبداعية والابتكارية.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة غوانمة (2017)، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الفهد (2020)، التي أظهرت فروقاً لصالح ذوي الخبرة (5-10) سنوات.

**التوصيات:**

1. الاستمرار في تعزيز ثقافة الإبداع الإداري لمالها من أثر كبير في تحقيق الأهداف التعليمية.
2. يجب على وزارة التربية والتعليم زيادة الاهتمام بالمدارس الحكومية، والحرص على مشاركة مديريها في الدورات التربوية، وتوفير برامج تدريبية خاصة بهم لتعزيز مهاراتهم الإبداعية وزيادة فاعليتهم.
3. إشراك مديري المدارس بالمؤتمرات والندوات وورش العمل، وذلك لنقل رؤيتهم الإبداعية وتبادل الخبرات.

**المصادر والمراجع باللغة العربية**


- أبو العلا، ليلى. (2013). مفاهيم ورؤى في الإدارة والقيادة التربوية بين الأصالة والحداثة، عمان: دار يافا العلمية للنشر.
- أبو لطيف، ديب. (2015). الإبداع من الفكر إلى الممارسة، دمشق: دار ومؤسّسة رسلان للطباعة والنشر والتوزيع.
- الجعافرة، صفاء. (2013).أساليب إدارة الصراع التنظيمي وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة الكرك من وجهة نظرهم، مجلة دراسات العلوم التربوية، الكرك، الأردن، 40(2): 1663-1687.
- جلدة، سليم وعبوي، منير. (2006). إدارة الإبداع والابتكار، عمّان: دار كنوز المعرفة للنشر.
- الحجوج، أكرمو أبو علي، عبد القادر. (2018). واقع الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة خانيونس، مجلة العلوم النفسية والتربوية، 7(2): 11-35.
- الحشاش، أحمد.(2014). تصور مقترح لتعزيز ممارسة مديري المدارس بوكالة الغوث بمحافظات غزة للإبداع الإداري (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- زلوم، إسراء. (2020). العوامل المؤثرة على إقبال المواطنين الفلسطينيين على زيارة البلدة القديمة في الخليل وعلاقتها بالرغبة في زيارتها من وجهة نظر زائريه (رسالة ماجستير)، القدس، فلسطين.
- السعدية، حمده. (2011). متطلبات الإبداع الإداري في مدارس الرستاق بمنطقة الباطنة، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس،91(3): 39-66.
- عبد الرسول، محمود. (2012). الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الابتدائية الواقع والمأمول، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، 18(2)، 11-50.

- عبد العال، عنتر. (2011). واقع الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الابتدائية بمنطقة حائل بالمملكة العربية السعودية، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 30(1)، 60–99.
- عواد، أحمد. (2018). أثر إدارة المعرفة على الإبداع الإداري في المدارس الخاصة في الأردن (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، عمان، الأردن.
- عياد، ميسم وأبو كريم، أحمد (2019). درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالقيم التنظيمية لديهم من وجهة نظر المشرفين والمعلمين (رسالة ماجستير)، جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية، الأردن.
- غوانمة، فادي. (2017). واقع الإبداع الإداري وعلاقته بإدارة الصراع التنظيمي لدى قادة مدارس الإدارة العامة للتربية والتعليم في منطقة حائل التعليمية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 36(175)، 217–177.
- الفهد، زهوة.(2020). التعرف على درجة ممارسة القيادات الجامعية بالجامعة السعودية الإلكترونية لمهارات الإبداع الإداري، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 36(7): 75 –111.
- القاسمي، أميمة. (2002). مفهوم الابداع الإداري وتنميته، المؤتمر العربي الثالث في الإدارة: القيادة الإبداعية والتجديد في ظل النزاهة والشفافية، بيروت، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 547–561.
- القحطاني، محمد. (2020). تنمية الإبداع الإداري لمديري المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة، مجلة كلية التربية جامعة أسيوط. 36(11)، 61–97.


**References**


- Abdel-Al, Antar. (2011). T administrative he reality of creativity among primary school principals in the Hail region in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic).**International Journal of Educational Research,** 30(1), pp. 60-99.
- Abdel Rasoul, Mahmoud. (2012) Administrative creativity among primary school principals (in Arabic).
- Reality and aspirations**, Journal of Educational and Social Studies**, Helwan University, 18 (2), pp. 11-50.
- Abdul-Aal, A. M. A., & Saleh Alshammri, F. (2018). the reality of administrative creativity among the principals of general secondary education schools a field study in sohag city. **Global Journal of Management and Business Research**. 18 (13), pp. 16-23.
- Abu El-Ela, Laila. (2013). Concepts and visions in educational administration and leadership between originality and modernity (in Arabic). **1st edition, Amman: Jaffa Scientific Publishing House.**
- Abu Latif, Deb. (2015**).** Creativity from Thought to Practic**e** (in Arabic). **Damascus: Raslan House and Foundation for Printing, Publishing and Distribution.**
- Al-awawdeh, S. (2016). The Impact of Creativity Management in Fighting the Educational Crisis in Secondary Schools in Palestine from the Viewpoint of Headmasters. **Journal of Education and Practice**, 7(11), 98-105.
- Al-Fahd, Zahwa. (2020). Identifying the degree to which university leaders at the Saudi Electronic University practice administrative creativity skills (in Arabic). **Journal of the College of Education, Assiut University**, 36(7), pp. 111-75.
- Al-Hajouj, Akram, and Abu Ali, Abdul Qader. (2018). The reality of administrative creativity among public school principals and their deputies in Khanios Governorate (in Arabic). **Journal of Psychological and Educational Sciences,** 7 (2), pp. 11-35.
- Al-Hashash, Ahmed. (2014). **A proposed vision to enhance the practice of administrative creativity by school principals at the UNRWA in the Gaza governorates**, unpublished master's thesis (in Arabic). Islamic University, Gaza.
- Al-Jaafra, Safaa Jameel. (2013). Organizational conflict management methods and their relationship to administrative creativity among male and female public school principals in Karak Governorate from their point of view (in Arabic).**Journal of Educational Science Studies**, Karak, Jordan.40(2), 1663-1687.
- Al-Qahtani, Muhammad. (2020), Developing the administrative creativity of secondary school principals in the Kingdom of Saudi Arabia in light of contemporary administrative trends (in Arabic). **Journal of the Faculty of Education, Assiut University**. 11)36), November 2020, pp. 61-97.
- Al Qasimi, Omaima. (2002). **The concept of administrative creativity and its development. the Third Arab Conference on Management: Creative Leadership and Innovation in the Light of Integrity and Transparency (in Arabic)**. Beirut, Arab Organization for Administrative Development, pp. 547-561.

- Al-Saadia, Hamda. (2011). Requirements for administrative creativity in Al-Rustaq schools in the Al-Batinah region (in Arabic). **Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology,** 91(3), pp. 39-66.
- Awad, Ahmed. (2018). **The impact of knowledge management on administrative creativity in private schools in Jordan** (in Arabic). Unpublished master's thesis, Al al-Bayt University, Amman, Jordan.
- Ayyad, Maysam, Abu Karim, Ahmed. (2019). **The degree of innovative leadership practice among private secondary school principals in the Amman Governorate and its relationship to their organizational values from the point of view of supervisors and teachers** (in Arabic). Masters thesis, Middle East University, Faculty of Educational Sciences, Jordan.
- Ghawanmeh, Fadi. (2017). The reality of administrative creativity and its relationship to managing organizational conflict among school leaders of the General Administration of Education in the Hail Educational Region (in Arabic).**Journal of the College of Education**, Al-Azhar University, 36 (175), pp. 177-217.
- Jalda, Salim, and Abawi, Munir. (2006**). Creativity and Innovation Management** (in Arabic). Amman: Treasures of Knowlede Publishing House.
- Orapeleng, S., R. (2017). **Innovative Leadership in managing conflict at selected senior Secondary Schools in Botswana**. Unpublished Dissertation; University of South Africa.
- Pagaura, A, R. (2020). **Innovative Leadership attributes of school administrators in the Philippines: Implications for educational management**. Bukidnon State University, Malaybalay City 8700, Philippines, Volume 15, Number 2, Pages 1-7.
- Yusof, M., & Rakha, K. (2017). Entrepreneurial leadership and academic entrepreneurship in Malaysian public research universities. **Asia Pacific Journal of Innovation and Entrepreneurship**, 3(3), pp11. Zaloum, Israa. (2020). Factors affecting the willingness of Palestinian citizens to visit the old city of Hebron and relationship to the desire to visit it from the point of view of its visitors (Masters Thesis), Jerusalem, Palestine.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (44) .March 2024
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

# The role and challenges of school principals in enhancing community partnership from the point of view of parents' councils in Bethlehem Governorate schools

***Ms. Lama Deeb Nimer Zboon***
PhD student, Educational Administration, Arab American University, Ramallah, Palestine

**Oricd No**: 0009-0003-4951-0052
**Email**: lama_zboon@yahoo.com

**Received:**
4/11/2023

**Revised:**
4/11/2023

**Accepted:**
27/12/2023

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

**Citation**: Zboon, L. D. N. The role and challenges of school principals in enhancing community partnership from the point of view of parents' councils in Bethlehem Governorate schools. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 15(44). https://doi.org/10.33977/1182-015-044-008

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**

**Objectives**: The study aimed to reveal the role and challenges of school principals in strengthening community partnership from the point of view of parents in Bethlehem governorate schools.

**Methodology**: The survey description approach was followed using a questionnaire consisting of 37 items. The study population comprised 166 members of parents' councils in public and private schools in Bethlehem governorate, and a stratified random sample was selected.

**Results**: Through the analysis of the collected data, the results showed that the role of school principals enhances community partnership, and the results of the hypotheses showed that there were no statistically significant differences at the level of statistical significance of .05 in the average role of school principals in strengthening community partnership attributed to the study variables. The result of the third question was moderate, as it was found that the most prominent challenges in strengthening this partnership are the large educational and administrative burdens placed on school principals.

**Conclusion**: Reducing the administrative and functional burdens on school principals and applying the proposed new structure by appointing two deputy directors, one administrative and the other technical.

**Keywords**: Role, school principals, community partnership, parents' councils.

# دور مديري المدارس في تعزيز الشراكة المجتمعية وتحديات ذلك من وجهة نظر مجالس أولياء الأمور في مدارس محافظة بيت لحم

***أ. لما ديب نمر الزبون***

طالبة دكتوراه، الإدارة التربوية، كليّة الدراسات العليا، الجامعة العربية الأمريكية، رام الله، فلسطين.

**الملخص**

**الأهداف:** هدفت الدراسة إلى الكشف عن دوْر مديري المدارس وتحدّياتهم في تعزيز الشراكة المجتمعية من وجهة نظر أولياء الأمور في مدارس محافظة بيت لحم.

**المنهجية:** تمّ اتباع المنهج الوصف المسحي باستخدام استبانة مكوّنة من (37) فقرة. بلغ مجتمع الدراسة (166) عضواً في مجالس أولياء الأمور في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة بيت لحم، وتمّ اختيار عيّنة عشوائية طبقية.

**النتائج:** من خلال تحليل البيانات التي تمّ جمعها، بينت النتائج أنّ دوْر مديري المدارس معززاً للشراكة المجتمعية، وأظهرت نتائج الفرضيات عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (.05) في متوسط دوْر مديري المدارس في تعزيز الشراكة المجتمعية تُعزى إلى متغيرات الدراسة. وكانت نتيجة السؤال الثالث بدرجة متوسطة؛ حيث تبيّن أنّ أبرز التحديات في تعزيز هذه الشراكة هي الأعباء التعليمية والإدارية الكبيرة الملقاة على عاتق مديري المدارس.

**الخلاصة:** تخفيف الأعباء الإدارية والوظيفية على مديري المدارس، وتطبيق الهيكلية الجديدة المقترحة من خلال تعيين نائبيْن للمدير، أحدهما إداريّ والأخر فنّي.

**الكلمات المفتاحية:** دوْر، مديرو المدارس، الشراكة المجتمعيّة، مجالس أولياء الأمور.

**المقدمة**

تحتاج المدارس اليوم أكثر من أي وقت مضى باعتبارها أول ركائز تطور الشعوب وتقدُّمها إلى قيادات تربوية ذات كفاءات ومهارات مميزة تمكنها من رفع جودة مخرجات العملية التعليمية التربوية، وتشجع على الإبداع والابتكار، وتسعى لتنمية الشراكة المجتمعية؛ حيث يقع على عاتق مديري المدارس ترجمة السياسات التربوية، وتنفيذ الخطط الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم، بالإضافة إلى دوْرهم المحوري في تعزيز دافعية الإنجاز لدى الهيئات التدريسية والطلبة لتحقيق مخرجات علمية وتربوية ذات كفاءة وفاعلية عالية. وحسب الحراحشة (2006) يشكل مدير المدرسة عاملاً مهمّاً في فاعلية المدرسة لدوْره في توجيه سلوك المعلمين، وإيجاد جوٍّ للعمل والإنجاز، كما يؤكد السعود (2009) أنّ التأثير الإيجابي لمدير المدرسة في البيئة المدرسية وفي الروح المعنوية للمعلمين والطلبة، سيفضي إلى تحقيق أهداف المدرسة بأعلى المعايير.

ويعتبر مدير المدرسة مشرفاً مقيماً داخل مدرسته، بالإضافة إلى أنّه قائد فريق التطوير المدرسي الذي يسعى لتوفير كافة المستلزمات داخل المدرسة وصيانتها، وتوفير المناخ الملائم للتعلم وعملية الإعداد والإشراف لكافة الخطط التي تهدف إلى تحقيق رؤية المدرسة ورسالتها المنبثقة عن فلسفة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، كما يقوم مدير المدرسة بمهامّ إدارية تتمثل في إدارة شؤون الطلبة، ومتابعة المعلمين والتزامهم في التعليم وتفعيل العلاقات مع المجتمع المحلّي، ومتابعة الشؤون المالية، بالإضافة إلى متابعة وتنظيم العلاقة بين المدرسة والإدارة التربوية، وتنظيم التسهيلات المادية للمدرسة، وصولاً إلى التقييم الختامي، ومتابعة الجوانب الإدارية، لاتخاذ القرارات التي تسهم في ضبط مسيرة المدرسة وتوجيهها كنظام (عطوي،2009).

وقد برزت اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسيَّة تؤكد على الاهتمام بكل جوانب العملية التربوية؛ حيث ظهر مفهوم جديد للمدرسة ووظيفتها باعتبارها إحدى أهمّ مؤسّسات المجتمع التي تسهم في حل مشكلاته وتحقيق أهدافه، بالإضافة إلى أداء وظيفتها بنقل التراث الثقافي للأجيال، لذلك جاء التركيز والاهتمام على قيادة المدرسة بوصفها عملية مستمرة الفعالية، وذات تأثير كبير في سير العملية التعليمية؛ إذْ يرتبط نجاحها أو فشلها بنوع العلاقة التي تربط مدير المدرسة بمجتمع المدرسة، لما له من دوْر كبير في إنجاح العملية التربوية التعليمية؛ فالقيادة الإدارية والتربوية في المدارس تستمدُّ أهميتها من قدرتها على استخدام الموارد المتاحة، بحيث تتلاءم مع أهداف العملية التعليمية من أجل تحسين أداء العنصر البشري. إذْ ترتبط فاعلية المدرسة ارتباطاً وثيقاً بالقيادة الفاعلة لمدير هذه المدرسة؛ حيث تُعدُّ القيادة عاملاً حاسماً في تحديد جودة المدرسة وضمان عملية تحسينها وتعزيز ثقافة المجتمع وتقاليده، من خلال دعم مدير المدرسة وتنظيمه للأنشطة المختلفة، واحترامه لتقاليد المجتمع وعاداته؛ فهو الأقدر على تحسين علاقة المدرسة بالمجتمع المحلّي، عكس المديرين العاديين (DAY, 2007).

وتحتاج المدارس اليوم إلى القيام بدور نشط بالشراكة مع الأسر ومؤسّسات المجتمع، وإلى تكاثف الجهود لإيجاد علاقات تفاعلية تسهم في زيادة فعالية المدرسة، وتعميق الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي، لتمكّن المدرسة من تقديم المهارات والخبرات التي تنهض بالعملية التعليمية التربوية، مما ينعكس إيجاباً على تحسين مخرجات العملية التربوية التعليمية، وتزيد من المنفعة المتبادلة بين المدارس والمجتمع المحلي؛ فلم يعد دور المدرسة يقتصر على المهام التعليمية المنفصلة عن دورها الاجتماعي، ولا يمكن للمدارس أن تبقى معزولة عن الوسط الذي تعيش فيه. إنّ تفاعل المدرسة وانفتاحها على بيئتها المجتمعية الحاضنة لها يوثق الصلات؛ بحيث تزيد فعاليتها وكفاءتها، ويسهم في إنجاح العملية التربوية فيها (القيق، 2015)؛ فمسؤولية الإعداد النوعي للأجيال القادمة لا يقع على عاتق المدارس فقط، بل يتعداه ليشمل كلّ المجتمع، لذلك، على قادة المدارس العمل على بناء جسور التواصل مع المجتمع المحيط بمدارسهم، وأن يعززوا الجهود المشتركة لتحقيق الأهداف المنشودة (البقمي والألفي، 2018).

وفي ظلّ وجود توجُّهٍ عالميٍّ نحو تعزيز الشراكة المجتمعية بين المدرسة والمجتمع أصبح يُنظر إلى مفهوم الشراكة المجتمعية من مبدأ توزيع الأدوار بين المؤسّسات التعليمية وبين أفراد المجتمع المحلّي لتجسيد العلاقة التكاملية بين مسؤوليات الحكومات نحو التعليم ومسؤوليات أولياء الأمور والمؤسّسات المجتمعية لزيادة كفاءة المنظومة التربوية لصالح الأجيال الجديدة (أوزي، 2007).

وعليه، ولكثرة التحديات والمستجدات التي تؤثر على واقع شراكة المدارس الحكومية مع مجتمعاتها، وحيث إنّ وزارة التربية والتعليم الفلسطينية تسعى لتفعيل دوْر الشراكة بين المدرسة ومؤسّسات المجتمع المحلي وتقوية علاقتها، جاءت هذه الدراسة لتكشف عن دوْر مديري المدارس في تعزيز هذه الشراكة بين المدارس والمجتمعات المحلية في محافظة بيت لحم.

**مهامّ الإدارات المدرسية:**

لم تعد الإدارة المدرسية مجرد عملية روتينية تستهدف تسيير شؤون المدرسة وفق قواعد وتعليمات معيَّنة، بل أضحت عملية إنسانية تهدف إلى توفير الظروف التي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية وقد صنف (حسان والعجمي، 2010) وظائف الإدارة المدرسيّة فيما يأتي:

1. **الوظائف الفنّية:** التي تشمل تقويم وتوجيه المعلمين، إعداد التقارير عن إنجازات الطلبة، رصد الموارد المادية والبشرية للمدرسة وحصرها، الاطلاع على آخر التطورات التربوية والتعليمية، دراسة فلسفة المجتمع التربوية، والمناهج والكتب المدرسية الخاصة بالمراحل التعليمية، وكلّ ما يرد بخصوصها من الجهات المسؤولة.
2. **الوظائف الإدارية:** وتشكل متابعة ما يخصُّ شؤون الطلبة والموظفين والحسابات والتوريدات والتغذية والإشراف على المباني المدرسية.
3. **الوظائف الاجتماعية:** تتضمَّن علاقة المدرسة بالمجتمع المحيط بها من آباء وأولياء أمور ومؤسَّسات ومرافق وهيئات، وهذا يتطلب من إدارة المدرسة وضع ما يلزم من خطط وبرامج لتحسين علاقة المدرسة بالمجتمع الخارجي، وذلك لجعل الحياة المدرسية أكثر ثراء وفعالية.

**مفهوم الشراكة المجتمعية:**

تعرف الشراكة المجتمعية على أنَّها عملية التعاون والتكامل بين المدرسة والأسرة لزيادة فاعلية كلٍّ منهما للارتقاء بالمستويات التعليمية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية في المجتمع، فعند تعاون المدرسة والأسرة والمجتمع في بناء البرامج والأنشطة والفعاليات ومتابعتها وتقويمها والتأكد من تنفيذها على أكمل وجه يسهم في تحقيق التكامل في بناء شخصية الطالب، وتعزيز الثقة المتبادلة بين أطراف هذه الشراكة (السيسي والرحيلي، 2019).

**دوْر مدير المدرسة في تفعيل الشراكة المجتمعية:**

يتمركز دوْر مدير المدرسة في تهيئة الظروف المناسبة وتحيُّن الفرص لفتح مجالات التعاون ما بين أولياء الأمور والمعلمين من جهة وبين المدرسة ومؤسَّسات المجتمع المحلّي من جهة أخرى؛ حيث ستصبُّ ثمار هذه الشراكة في مصلحة الطالب في المحصلة، وسيثمر هذا التعاون عن طلبة بمستوى عالٍ من المهارات والكفايات؛ فالمدرسة إنْ عملت منفردة بمنأىً عن الأسرة أو مؤسَّسات المجتمع المحلّي لن تكون قادرة على تحقيق بناء أفراد فاعلين؛ فلا بُدَّ من تعاون مثمر بين الأطراف كافّة لتحقيق ذلك (الحكيمي، 2022).

وقد أشار حسونة (2005) إلى أنَّ هذا الدوْر قد يواجه بالكثير من المعوقات، أهمُّها:

- الظروف الاقتصادية التي تدفع الأفراد إلى الانشغال في تأمين متطلبات الحياة الضرورية، والابتعاد عن المشاركة في الأنشطة التي تتطلبها الشراكة المجتمعية.
- عدم الترحيب بأعضاء المجتمع من قِبَل العديد من الموظفين في المدرسة.
- حاجة الشراكة المجتمعية في بعض الأحيان إلى أشخاص متخصِّصين قد يصعب توفرهم.
- اعتقاد البعض أنَّ المساعدات المادية المقدَّمة للمدرسة لا تُنفق في مكانها الصحيح.
- الاعتقاد بأنَّ تأثير جهود الشراكة ضئيل بالنسبة لحجم المطلوب إنفاقه على التعليم.
- شعور إدارة المدرسة بتدخل أولياء الأمور في شؤونها، مما يضعف قنوات الاتصال بين المدرسة وأولياء الأمور.

**أهمية الشراكة المجتمعية بين المدرسة والمجتمع:**

تتضح أهمية الشراكة المجتمعية في العديد من الفوائد التي تعود على المؤسَّسات التعليمية كما ذكرها (نصر والقرني،2018)، التي تتمثل فيما يأتي:

1. تزويد الأفراد والمؤسَّسات بتوجهات وطنية إيجابية، ويحقق العدالة المجتمعية من خلال زيادة الوعي المجتمعي بمفهوم الشراكة المجتمعية.
2. إيجاد فرص للتعاون والتكامل بين المؤسَّسات التعليمية والمجتمع، ممّا يقوي أواصر العلاقة بينها.
3. تحقيق الانسجام الاجتماعي بين المؤسَّسات الحكومية والأهلية في حلّ مشاكل التعليم.
4. تحويل التعليم إلى مشروع مجتمعيّ قائم على الديمقراطية.

5. تشجيع العمل التطوعي بناءً على المسؤولية الاجتماعية.
6. العمل على تحقيق التنمية الشاملة للتعليم.
7. توفير احتياجات وموارد للتعليم مما يحسن من المخرجات لتصبح قادرة على تلبية احتياجات سوق العمل.

**مجالات المشاركة المجتمعية في التعليم:** لأن مفهوم الشراكة المجتمعية شامل ومتنوع تتعدد برامجه وأنماطه التي تخضع إلى حاجات المجتمع وتعقد مشكلاته. وتتمثل أهمّ الشراكة المجتمعية في الآتي:

1. **مجال مؤسّسات التنشئة الاجتماعية:** ربط المدرسة بمؤسّسات التنشئة الاجتماعية المختلفة: (الأسرة، المراكز الثقافية، دور الشباب، المسجد، رياض الأطفال)، عبر تبادل الخبرات والمعلومات حول أساليب التنشئة الاجتماعية وكيفية مجابهة المشكلات التربوية والنفسية والاجتماعية في الوسط التربوي؛ لأنّ العلاقة الحالية بين هذه المؤسّسات لا تلبّي الأهداف المنشودة.
2. **المجال الاقتصادي:** عبر توفير الدعم المادي للمؤسّسات التربوية، وذلك بتوطيد العلاقة بين المدرسة ورجال الأعمال ورؤساء المؤسّسات الاقتصادية العامة والخاصة، من خلال مساهمتهم في توفير الدعم المادي لبعض الأنشطة العلمية والثقافية؛ لأنّ هذا القطاع هو أول المستفيدين من مخرجات العملية التربوية.
3. **مجال المجتمع المدني:** العلاقات المميزة مع المجالس البلدية ومؤسّسات المجتمع المدني بكل أطيافه، ومؤسّسات الإعلام يسهم في الوقاية من المشكلات التربوية والنفسية والاجتماعية، كما يسهم في تعزيز قيم المواطنة والديمقراطية والحرية وحب الوطن في نفوس التلاميذ من جهة، ومن جهة أخرى إشراك هذه المؤسّسات في صنع القرار التربوي، وتحمّل أعباء هذا القرار، والمساهمة في تنفيذه.
4. **مجال الخدمة الاجتماعية:** تتجلّى مشاركة المدرسة في هذا المجال في التطوع في حملات التوعية المختلفة (حوادث مرور أو صحة عامة) ومحو الأمية بمساهمة من مديري المدارس والمعلمين وتلاميذهم، مما يزيد من وعي فئات المجتمع المختلفة بأهمية المدرسة ودوْرها في المجتمع (هياق، 2017).
5. **مجال البحث العلمي:** المساهمة في حلّ المشكلات التربوية والنفسية والاجتماعية عبر ربط المدرسة بمؤسّسات مراكز البحث العلمي من جامعات ومراكز، لأنّها تشكل حقلاً بحثياً واسعاً وشاملاً، تسهم من خلاله المدرسة أو الجامعة في إثراء المخزون العلمي النظري والتطبيقي في مجال البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية على حدٍّ سواء (محمود، 2018).

**التحديات التي تواجه تفعيل الشراكة المجتمعية:** تتعدد التحديات التي تواجه الشراكة المجتمعية؛ فمنها ما تكون من مؤسّسات المجتمع، وأخرى تعود إلى المدرسة. ومن هذه المعوقات حسب (شلش، 2017):

1. عدم الوعي بأهمية المشاركة المجتمعية والفهم الخاطئ للمفهوم بسبب قلة الوعي الثقافي بالمجتمع عن أهمية المشاركة المجتمعية.
2. عدم جود خطة ذات إطار واضح للمدرسة أو عرضها كما يجب على المجتمع يؤدي إلى انعدام الثقة بين المجتمع وبين المؤسّسة التعليمية.
3. سوء فهم لمعنى المشاركة المجتمعية لدى بعض فئات المجتمع.
4. تدني المستوى الاقتصادي والاجتماعي لبعض الأسر، مما يؤدي إلى عدم الوعي للمشاركة المجتمعية.
5. تقصير وسائل الإعلام في نشر ثقافة المشاركة المجتمعية.
6. ضعف قنوات الاتصال بين المدرسة والمجتمع.
7. تعدد القوانين والنشرات الناظمة للعمل داخل المؤسّسة التعليمية وتعارضها.

وقد حاولت العديد من الدراسات الكشف عن دور الإدارات المدرسية في تعزيز الشراكة المجتمعية وعلاقتها بعدد من المتغيرات كدراسة **(العنانبة، 2021)**، التي هدفت إلى الكشف عن دوْر مديري المدارس في تعزيز الشراكة المجتمعية في محافظة عجلون، وتكوّنتْ عيِّنة الدارسة من (850) معلماً ومعلمة، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدارسة أنّ دوْر مدير المدرسة في تعزيز الشراكة كان متوسطاً. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دوْر مدير المدرسة تُعزى إلى متغير الجنس، ولصالح الإناث، ومتغير الخبرة التدريسية، لصالح ذوي سنوات الخبرة الأعلى.

كما أجرى كلٌّ من العمود والمظفر (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة تفعيل القيادات المدرسية لمبادرة الشراكة المجتمعية في مدارس التعليم العام في ضوْء معايير جائزة ارتقاء للتميز، والكشف عن التحديات التي تواجه القيادات المدرسية في تفعليها، وقد تكوّن مجتمع الدراسة من مديرات مدارس التعليم العام بمحافظة الإحساء جميعهنّ، البالغ عددهن (286) مديرة، واختيرت عيِّنة عشوائية بسيطة تكونت من (201) مديرة ولتحقيق أهداف الدراسة. استخدم المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ واقع تفعيل القيادات المدرسية لمبادرة الشراكة المجتمعية جاء بدرجة (كبيرة جداً) وقدمت الدراسة عددا من التوصيات منها وجوب عقد شراكات مع الجامعات ومراكز البحوث التربوية لإجراء الأبحاث والإفادة من نتائجها في التخطيط لبرامج الشراكة المجتمعيَّة.

ودراسة **طحلاوي وعلواني (2019)** التي هدفت إلى تحديد درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدوْرها في تفعيل الشراكة المجتمعية في العملية التعليمية في المجالات الآتية: الخدمات الإدارية، الأنشطة التربوية، الخدمات الإنسانية، الاجتماعية)، وأيضاً معرفة معوقات تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلّي؛ حيث تمَّ استخدام المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة. وتكوّنتْ عيِّنة الدراسة من (292) من المديرين والوكلاء، وكانت نتيجة الدراسة أنَّ درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدوْرها في تفعيل الشراكة المجتمعية جاءت بدرجة متوسطة.

أمّا دراسة **الشمري (2017)**، فقد هدفت إلى التعرف إلى مدى تفعيل الإدارة المدرسية للشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلّي في مدارس محافظة حفر الباطن في المملكة العربية السعودية، والمعيقات والسُّبل لحسين مدى تفعيل الشراكة. واتّبع الباحث المنهج الوصفي باستخدام استبانة موزعة على عيِّنة عشوائية من المجتمع، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغيرات الدارسة، وأنَّ هناك (17) معيقاً لإدارة المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلّي، كما أنَّ تفعيل الإدارة المدرسية للشراكة كان بمدى متوسط، وخرجت الدارسة بعدَّة توصيات، منْ أهمّها: توفير الكوادر المتخصّصة، والقادرة على تحديد الأنشطة التي تلامس احتياجات المجتمع المحلّي لزيادة مدى تفعيل الشراكة، ومنح الصلاحيات اللازمة لمديري المدارس لتفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلّي.

كما هدفت دراسة **ذياب (2015)** إلى التعرُّف إلى دوْر الإدارة المدرسية في توطيد العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلّي من وجهة نظر المعلمين العاملين في المدارس الثانوية في حمص، ومعرفة أثر متغيرات كلٍّ من: الجنس وسنوات الخبرة في التدريس في هذا الدوْر، وقد تكوّنت عيِّنة الدراسة من (303) معلماً، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، واتبع المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ دوْر مدير المدرسة في تعزيز الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلّي جاء بدرجة مرتفعة.

كما حاولت دراسة **كبر (2015)** تقدير حجم المشاركة المجتمعية في تطوير التعليم في مدينة الدويم ودعمه، وتحديد أوجه القصور في المشاركة المجتمعية التي تتطلب المعالجة وحصر أنماط المشاركة المجتمعية الموجودة بهدف تعزيزها، وتكوّنت عيِّنة الدراسة من مديري ومديرات المدارس الأساسية في مدينة الدويم، واستخدم فيها المنهج الوصفيّ، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة لجمْع المعلومات. وأظهرت النتائج أنَّ إدارات المدارس تحصر تعاملها في مجال المشاركة المجتمعية مع مجلس الآباء فقط، وليس لها دوْر لمنظمات المجتمع الأخرى في دعم العمليات التعليمية.

وهدفت دراسة **أبو حجاج والحمد (2012)** إلى التعرف إلى دور الإدارة المدرسية في تعزيز الشراكة المجتمعية في المدارس العربية في منطقة بئر السبع من وجهة نظر مدير المدارس أنفسهم، واستخدم المنهج الوصفي في الدراسة التي تكوّنت عينتها أفراد مجتمع الدارسة جميعهم، والبالغ عددهم (100) مدير ومديرة، وقد أظهرت نتائج الدراسة الدوْر المتوسط لمديري المدارس في تعزيز الشراكة المجتمعية في المدارس العربية في منطقة بئر السبع. كما بيَّنت وجود فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (.05) بين الأوساط الحسابية لتقديرات مديري المدارس لدورهم في تعزيز الشراكة المجتمعية في المدارس العربية يُعزى لمتغير موقع المدرسة، ولصالح المدارس المعترف بها. ولم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في دوْر مديري المدارس في تعزيز الشراكة المجتمعية في المدارس العربية تُعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخدمة في الإدارة.

أمَّا دراسة **ريكورد (Record, 2012)**، فقد هدفت إلى تطوير الشراكة المجتمعية الناجحة للمدارس التي تدعم التحصيل الأكاديمي من وجهة نظر مديري المداس الابتدائية العامة، المعلمين وأولياء الأمور، والتعرف على المعوقات التي تعيق تطوير وتنفيذ الشراكة والفوائد الناجمة عنها، واستخدمت المقابلات كأداة للدراسة، وطبِّقت على عيِّنة من (25) مدرسة ابتدائية طبقت تفعيل

الشراكة المجتمعية بين المدرسة والمجتمع، وتوصلت الدارسة إلى عدة نتائج، أهمّها: ارتفاع مستوى تحصيل الطلاب، ووجود علاقات إيجابية وتعاونية عند تفعيل الشراكة المجتمعية.

وعملت دراسة **هيرلينا ومادهوكورمالا (Herlina, et al; 2020)** على كشف دوْر الشراكة بين المدارس والمجتمع المحلّي في تعزيز جودة التعليم البديل في إندونيسيا، ولتحقيق هدف الدراسة أجريت مقابلات معمّقة مع عيّنة مكوّنة (26) مديراً ومدرّساً في إندونيسيا، وبعد تحليل المقابلات أظهرت النتائج أنّ هناك مستوى مقبولاً من الشراكة بين المدارس والمجتمع المحلّي، ممثلاً بالشركات الربحية وغير الربحية؛ حيث أسهم ذلك كله في تعزيز جودة التعليم.

أمّا دراسة **دوف (Dove, 2018)**، فقد تناولت كيفية ارتباط شعور العائلات بارتباط المجتمع المدرسي بهم من خلال المشاركة في الأنشطة والفعاليات المدرسية. وتكوّنت عينة الدراسة من (218) وليَّ أمرِ طلاب رياض الأطفال إلى الصف الخامس، وتمثلت أدوات الدراسة في استطلاعات رأي العينة من أولياء الأمور، وأظهرت النتائج أنّه كلما شعر أولياء الأمور بالارتباط بالمجتمع المدرسي لطفله، زاد احتمال مشاركته بنشاط في مجتمع المدرسة، وكان لشعور الأسرة بالارتباط بمجتمع المدرسة تأثيراً كبيراً على مشاركة الأسرة.

كما أجرى **ريجينالد (Reginald, 2014)** دراسة هدفت إلى تدعيم فكرة المشاركة المجتمعية من أجل إصلاح التعليم وتطويره، وأهمية المشاركة المجتمعية، وتحديداً في مجال التعليم. كما هدفت إلى التعرف على أعمال المتابعة والتقييم المستمر، وقد توصلت الرسالة إلى أنّ هناك علاقة عكسية بين المشاركين في تطوير التعليم والدخل المنخفض، وأوضحت بعض برامج إصلاح التعليم المرتبطة بالدعم والمشاركة المجتمعية، كما أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالمشاركة المجتمعية كأحد الآليات المستخدمة في إصلاح العملية التعليمية، وقد توصلت الدراسة إلى أنّ إدارات المدارس تحصر تعاملها في مجال الشراكة المجتمعية في مجالس الآباء فقط، وليس في فقهها دوْر لمنظمات المجتمع الأخرى في دعم العملية التعليمية وتطويرها.

وجاءت دراسة **شاري وهنغ (Sharri & Hung, 2013)** للعلاقات المدرسية بين المدارس ومؤسّسات المجتمع المحلّي لمقابلة متطلبات العصر الحادي والعشرين في التعلُّم، لتستكشف العوامل الحاسمة في العلاقات بين المدارس والوكالات المجتمعية، وبيَّنت أنّ زيادة أهميّة هذه العلاقات تأتي لأنّ المدارس لا يمكنها أنْ تعمل بمفردها في القرن الحادي والعشرين، وقد تمّ استخدام منهج دراسة الحالة في هذه الدراسة الاستكشافية، وجُمعت البيانات من مصادر متعددة، وكان التحليل تكرارياً، شمل الموضوعات الأربعة الآتية: التعرف على حدود السياسة، نظام الجداول الزمنية المتكامل، تشكيل الأكاديمية، نظام المستشارين، وقد تمّ الرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة بناءً على الموضوعات التي بُنيت الدراسة عليها، وتبيَّن أنّ هناك عقبات محتملة أمام التنفيذ العمليّ لمبادئ العلاقات بين المدارس ومؤسّسات المجتمع المحلّي، وأظهرت الدراسة الحاجة إلى إعادة تقييم هذه العلاقات لزيادة إنتاجية الطلاب.

وهدفت دراسة **موتش (Mutch & Collins, 2012)** إلى التعرف على مدى إسهام الشراكة بين المجتمع وبين المدرسة في تعلم الطلاب، واستخدم الباحث عدة طرق لجمْع المعلومات، منها: مقابلة الآباء والأمهات، والطلاب والمعلّمين، وتحليل الوثائق المدرسية والاستبانة، ودراسة حالة لثماني مدارس، وتوصّلت الدراسة إلى أنّ المشاركة تؤتي ثمارها بشكلٍ جيّد إذا كان هناك رؤية والتزام من قادة المدارس بمشاركة أولياء الأمور جميعهم.

يُلاحَظ من الدراسات السابقة أنّها تناولت مواضيع عديدة، أهمّها: دوْر القيادات المدرسية في تعزيز الشراكة المجتمعية، مثل: دراسة (ذياب، 2015)، ودراسة (أبو حجاج والحمد، 2012)، وبعضها هدفت إلى التعرف إلى درجة تفعيل أو ممارسة القيادات المدرسية للشراكة المجتمعية، مثل دراسة (طحلاوي وعلواني، 2019)، واهتمّتْ دراسات أخرى بتوضيح دوْر هذه الشراكة في دعم التعليم وتطويره، مثل دراسة (كبر، 2015)، ودراسة كلٍّ من (مونتش، 2012)، و(هيرلينا ومادهوكورمالا، 2020). وتميّزت هذه الدراسة في أنّها الوحيدة – في حدود علم الباحثة– التي سعت إلى الكشف عن دوْر مديري المدارس في محافظة بيت لحم في تعزيز الشراكة المجتمعية من وجهة نظر مجالس أولياء الأمور، وتأثير بعض المتغيرات على هذا الدوْر، مثل جنس المدرسة وموقعها، كما أنّها بحثت في أبرز التحديات التي تعيق تعزيز هذه الشراكة.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

من خلال مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت الشراكة المجتمعية، مثل دراسة (كبر، 2015) ودراسة (طحلاوي وعلواني،2019) التي أظهرت أنّ المشاركة المجتمعية المدروسة في العملية التعليمية تسهم في وضع الطلبة في

مسارهم الصحيح ليصبحوا قوة منتجة، إضافة إلى المساهمة في مراقبة مستوى الأداء المدرسي لهم ومتابعته، ورفع مستوى وعي المجتمع بالمشكلات التي يواجهها قطاع التعليم، وتوفير الدعم المادّي للمدارس بما ينعكس إيجاباً على الطلبة، ويعزّز انتماءهم لمدرستهم. كما أوصت دراسة (ريجينالد، 2014) بضرورة الاهتمام بالمشاركة المجتمعية كإحدى الآليات المستخدمة في إصلاح العملية التعليمية. وأظهرت دراسة كلٍّ منْ (شاري وهنغ، 2013) الحاجة إلى إعادة تقييم علاقات المدرسة بالمجتمع المحلي لزيادة إنتاجية الطلاب.

ونظراً لأهمية دوْر مديري المدارس في قيادة المدرسة في تحقيق الأهداف التربوية المخططة وتفعيل دورها المجتمعي، ولما لاحظته الباحثة بحكم عملها كمشرفة صحّة ميدانية في إحدى مديريات التربية والتعليم من وجود تباين في تقدير قادة المدارس في تعزيز الشراكة المجتمعية، وعدم وضوح الرؤية في هذا المجال لدى بعض مديري المدارس، فإنّ مشكلة الدارسة تتمثل في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما دوْر مديري المدارس في تعزيز الشراكة المجتمعية وتحديات ذلك من وجهة نظر مجالس أولياء الأمور في مدارس محافظة بيت لحم؟

**ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:**

1. ما تقديرات مجالس أولياء الأمور لدوْر مديري المدارس في تعزيز الشراكة المجتمعية في مدارس محافظة بيت لحم؟
2. هل تختلف تقديرات مجالس أولياء الأمور لدوْر مديري المدارس في تعزيز الشراكة المجتمعية في مدارس محافظة بيت لحم باختلاف متغير (الجنس، معدل الدخل الشهري، مكان السكن)؟
3. ما التحديات التي تحدُّ من الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلّي من وجهة نظر مجالس أولياء الأمور في مدارس محافظة بيت لحم؟

**فرضيات الدراسة:**

تنبثق من السؤال الثاني الفرضيات الآتية:

1. لا يوجد فروق في تقديرات مجالس أولياء الأمور في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدوْر مديري المدارس في تعزيز الشراكة المجتمعية وفقاً لمتغيّر(الجنس).
2. لا يوجد فروق في تقديرات مجالس أولياء الأمور في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدوْر مديري المدارس في تعزيز الشراكة المجتمعية وفقاً لمتغيّر(معدل الدخل الشهري).
3. لا يوجد فروق في تقديرات مجالس أولياء الأمور في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدوْر مديري المدارس في تعزيز الشراكة المجتمعية وفقاً لمتغيّر (مكان السكن).

**أهداف الدراسة:**

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. الكشف عن دوْر مديري المدارس في تعزيز الشراكة المجتمعية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر مجالس أولياء الأمور.
1. الكشف عن الفروق في تقديرات مجالس أولياء الأمور في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدوْر مديري المدارس في تعزيز الشراكة المجتمعية وفق لمتغير (الجنس، ومعدل الدخل الشهري، ومكان السكن).
2. الكشف عن التحديات التي تحدُّ من الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلّي من وجهة نظر أولياء الأمور في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم؟

**أهمية الدراسة:**

**تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:**

**أولاً: الأهمية النظرية:** تعدُّ هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي أجريت في محافظة بيت لحم– في حدود علم الباحثة– بهدف الكشف عن دور مديري المدارس في تعزيز الشراكة المجتمعية في المدارس الحكومية من وجهة نظر مجالس أولياء الأمور، لذلك تأمل الباحثة أنْ تعمل هذه الدراسة على إثراء الجانب النظري في مجال قادة المدارس والشراكة المجتمعية، والدوْر الذي

يؤدّيه هؤلاء المديرون في تعزيز الشراكة المجتمعية للعمل على تطويرها بما ينعكس إيجابياً على مخرجات المدرسة وأداء المعلمين والطلبة.

**ثانياً: الأهمية العملية:** تكمن أهميتها من خلال ما توصلت إليه من نتائج، والتي قد تسهم في توجيه أنظار أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في حال الأخذ بها نحو تحسين الممارسات المتعلقة بدوْر مديري المدارس في تعزيز الشراكة المجتمعية في محافظة بيت لحم لينعكس إيجاباً على أداء العاملين معهم، وعلى الطلبة. كما يمكن أنْ تفتح هذه الدراسة الآفاق أمام الباحثين نحو إجراء المزيد من الدراسات المشابهة للدراسة الحالية في مناطق مختلفة، وفي مواضيع تربوية أخرى ذات علاقة بموضوع الدراسة الحالية.

**مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:**

**الدوْر:** يعرفه بوركار (Burcar, 2014) بأنه الوظيفة التي يؤديها شخص ما ليصبح مرادفاً للوظيفة، وقد يعني توقعات الآخرين تجاه الشخص الذي يعمل في وظيفة معينة، أو هو السلوك المتوقع من الفرد الذي يعمل في وظيفة معينة داخل المؤسَّسة.

وتعرّفه الباحثة اجرائياً، بأنه مجموعة من الممارسات التي يقوم بها مديرو المدارس لتعزيز الشراكة المجتمعية من وجهة نظر مجالس أولياء الأمور.

**الشراكة المجتمعية:** "جميع الممارسات والخدمات التي يقدّمها أولياء أمور الطلبة بوصفهم ممثلين للمجتمع المحلي والجامعات وبعض مؤسّسات القطاع العام والخاص من تمويل عيني أو نقدي، إسهاماً منه في تنمية العملية التربوية في المدارس" (القرشي،2013)

وتعرّفها الباحثة اجرائياً بأنّها التعاون والتفاعل مع مؤسّسات المجتمع المحلي المتمثلة في وسائل الاعلام والجهات الحكومية والمؤسّسات الأهلية والمجالس المحلية والبلديات ورجال الأعمال، وبين المدارس الحكومية والخاصة في محافظة بيت لحم، بهدف تقديم الدعم لها عند تنفيذها للعملية التعليمية، والمساهمة الفاعلة في إثراء العملية التعليمية، والمحافظة على استقرار المدرسة، من خلال وضع معايير وقواعد تنظم السلوك الاجتماعي للطلبة في المدارس.

**مديرو المدارس:** الأشخاص الذين يتمّ تعيينهم من قِبَل وزارة التربية والتعليم لغايات تنظيم المدرسة في المجاليْن: الإداري والأكاديمي بهدف تحسين تلك العملية، والسعي لتحقيق الأهداف المرسومة بأقلّ الجهود وأعلى المنافع التربوية (سنزاك والخصاونة، 2004).

وتعرفهم الباحثة إجرائياً، بالأشخاص المعيّنين رسمياً في وزارة التربية والتعليم في المدارس الحكومية، أو من الجهات المالكة والمشرفة على المدارس الخاصة، بوصفهم مديرين إداريين وقادة مدراس، ليكونوا مسؤولين ومشرفين في مدارسهم بشكل مباشر على شؤون المدرسة الإدارية والتربوية والتعليمية والاجتماعية، من أجل توفير بيئة تعلّم أفضل، وتحقيق الإمكانيات المتوفرة جميعها، وتهيئتها من أجل تحقيق أهداف المدرسة.

**مجالس أولياء الأمور:** تنظيم مدرسي له صفة رسمية يضمُّ الآباء والمعلمين بهدف توثيق الروابط المعرفية المشتركة بينهم، وتفعيل دوْر المشاركة الوالدية داخل المدرسة". (محمد، 2015).

وتعرّفه الباحثة إجرائياً بأنّه مجموعة من الآباء والأمهات الذين يمثلون أولياء أمور الطلبة تمّ ترشيحهم من قِبَل مديري المدارس، وقاموا بالإجابة على جميع فقرات الاستبانة في محافظة بيت لحم.

**التحدّيات:** يعرّفها (القحطاني، 2016) بأنها "كل تغير أو تحول كمّي أو كيفي يفرض متطلباً أو متطلبات محددة، تفوق إمكانيات المجتمع فيه، بحيث يجب عليه مواجهتها واتّخاذ الإجراءات الكفيلة فيه".

وتعرّفها الباحثة إجرائياً بمجموعة المشكلات والصعوبات الداخلية والخارجية التي من المتوقّع أنْ تعيق دوْر مدير المدرسة في تعزيز الشراكة المجتمعية.

**حدود الدراسة:**

وتتمثل فيما يأتي:

- **الحدود الموضوعية:** تناولت الدراسة دوْر مديري المدارس في تعزيز الشراكة المجتمعية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر أولياء الأمور.

- **الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على أولياء أمور المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة بيت لحم.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة بيت لحم.
- **الحدود الزمانية:** طبّقت هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2024/2023م.

**منهج الدراسة:**

في ضوْء طبيعة الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي؛ لأنه يعتمد على دراسة المشكلة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، وتحليلها وتفسيرها.

**مجتمع الدراسة:**

تكوّن مجتمع الدراسة من مجالس أولياء الأمور جميعهم في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة بيت لحم، والمعتمدين من مديرية التربية والتعليم في بيت لحم، البالغ عددهم (166) مجلساً بحسب إحصائيات قسم الأنشطة في مديرية التربية والتعليم في بيت لحم للعام الدراسي 2024/2023م.

**عيّنة الدراسة:**

تمّ أخذ عيّنة طبقيّة ممثلة لمجتمع الدارسة، تكوّنت من (77) عضواً من مجالس أولياء الأمور، وتوزيع الأداة عليهم إلكترونياً.

**أداة الدراسة:**

لتحقيق أهداف الدراسة طُوِّرت استبانة بوصفها أداة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، وذلك بالرجوع إلى الأدب النظري التربوي المتعلق بموضوع الدراسة، ومن ثمّ عرضت على أربعة من المحكّمين، وأُدخِلت التعديلات التي طلبها المحكمون على الاستبانة؛ حيث تكونت بصورتها النهائية من (37) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات: مجال دوْر القيادات المدرسية في إشراك المجتمع المحلي بالأنشطة والفعاليات. والمجال الثاني: دور القيادات المدرسية في إشراك أولياء الأمور في أمور خاصة بشؤون الطلبة وإطلاعهم عليها، والمجال الثالث: التحديات التي تواجه تعزيز الشراكة المجتمعية.

**ثبات الأداة:**

جرى التحقق من ثبات الأداة عن طريق حساب مُعامل الثبات كرونباخ ألفا؛ حيث بلغ معامل الثبات الكلّي 915. ، وبذلك تتمتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات، كما يظهر في الجدول (1).

**الجدول (1) مُعامل الثبات كرونباخ ألفا**

| المحور | معامل الثبات كرونباخ ألفا | | عدد الفقرات | | حجم العينة | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية | .915 | | 37 | | 77 | |
| العبارة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | العبارة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | العبارة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
| 1 | .637 | .000 | 14 | .722 | .000 | 27 | .385 | .000 |
| 2 | .575 | .000 | 15 | .468 | .000 | 28 | .399 | .000 |
| 3 | .621 | .000 | 16 | .476 | .000 | 29 | .332 | .000 |
| 4 | .535 | .000 | 17 | .689 | .000 | 30 | .351 | .000 |
| 5 | .640 | .000 | 18 | .712 | .000 | 31 | .346 | .000 |
| 6 | .795 | .000 | 19 | .525 | .000 | 32 | .453 | .000 |
| 7 | .619 | .000 | 20 | .646 | .000 | 33 | .354 | .000 |
| 8 | .536 | .000 | 21 | .455 | .000 | 34 | .589 | .000 |
| 9 | .610 | .000 | 22 | .705 | .000 | 35 | .557 | .000 |
| 10 | .624 | .000 | 23 | .653 | .000 | 36 | .389 | .000 |
| 11 | .661 | .000 | 24 | .568 | .000 | 37 | .385 | .000 |
| 12 | .626 | .000 | 25 | .787 | .000 | | | |
| 13 | .714 | .000 | 26 | .373 | .000 | | | |

**صدق الأداة:**

تمَّ التحقق من صدق الأداة عن طريق حساب مُعاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية كما في الجدول (2):

**الجدول (2) معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية**

| الفقرة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | الفقرة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | الفقرة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | .637 | .000 | 14 | .722 | .000 | 27 | .385 | .000 |
| 2 | .575 | .000 | 15 | .468 | .000 | 28 | .399 | .000 |
| 3 | .621 | .000 | 16 | .476 | .000 | 29 | .332 | .000 |
| 4 | .535 | .000 | 17 | .689 | .000 | 30 | .351 | .000 |
| 5 | .640 | .000 | 18 | .712 | .000 | 31 | .346 | .000 |
| 6 | .795 | .000 | 19 | .525 | .000 | 32 | .453 | .000 |
| 7 | .619 | .000 | 20 | .646 | .000 | 33 | .354 | .000 |
| 8 | .536 | .000 | 21 | .455 | .000 | 34 | .589 | .000 |
| 9 | .610 | .000 | 22 | .705 | .000 | 35 | .557 | .000 |
| 10 | .624 | .000 | 23 | .653 | .000 | 36 | .389 | .000 |
| 11 | .661 | .000 | 24 | .568 | .000 | 37 | .385 | .000 |
| 12 | .626 | .000 | 25 | .787 | .000 | | | |
| 13 | .714 | .000 | 26 | .373 | .000 | | | |

تشير النتائج إلى أنَّ معاملات الارتباط جميعها كانت قوية الارتباط بالدرجة الكلية، وهي دالَّة إحصائياً، أي أنَّ الاستبانة بوصفها أداة للدراسة تتمتع بدرجة كافية من صدق البناء والاتِّساق الداخلي.

**عيِّنة الدراسة ومتغيّراتها:**

**الجدول (3) الأعداد والنسب المئوية لمتغيرات عيِّنة الدراسة**

| المتغير | الفئة | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 22 | 28.6 |
| | أنثى | 55 | 71.4 |
| | المجموع | 77 | 100.0 |
| معدل الدخل الشهري | أقل من 1850 | 7 | 9.1 |
| | 1851–3499 | 23 | 29.9 |
| | 3500–4999 | 35 | 45.5 |
| | 5000 شيكل فأكثر | 12 | 15.6 |
| | المجموع | 77 | 100.0 |
| مكان السكن | مدينة | 29 | 37.7 |
| | قرية | 48 | 62.3 |
| | المجموع | 77 | 100.0 |

**المعالجة الإحصائية:**

للمعالجة الإحصائية احتسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لإجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة، وكذلك استخدم اختبار (ت) واختبار تحليل التباين الأحادي (One way analysis of variance) لقياس دلالة الفروق في

المتوسطات حسب المتغيرات المستقلة في الدراسة، كما تمّ حساب مُعامل الثبات كرونباخ ألفا للتحقق من صدق الأداة الإحصائي، وثباتها، وذلك ضمن برنامج الرزم الإحصائية (SPSS).

**عرض النتائج ومناقشتها:**

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة وللدرجة الكلية، وقد اعتمد التدريج حسب مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة = 5، موافق = 4، محايد = 3، أعارض = 2، أعارض بشدة = 1)، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يأتي: كبيرة جداً (5) درجات، كبيرة (4) درجات، متوسطة (3) درجات، قليلة (2) درجتان، قليلة جداً (1) درجة واحدة. ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى دوْر مديري المدارس في تعزيز الشراكة المجتمعية والتحديات لدى عينة الدارسة حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1–5) درجات وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات كالآتي: 2.33 فأقل: منخفضة، من 2.34–3.67 متوسطة، 3.68–5 مرتفعة، أقصى درجة للاستجابة 5 درجات.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول الذي نصّه:** ما تقديرات مجالس أولياء الأمور لدور مديري المدارس في تعزيز الشراكة المجتمعية في مدارس محافظة بيت لحم؟

وللإجابة على هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجالين الأول والثاني، اللذيْن يقيسان دور مدير المدرسة في تعزيز الشراكة المجتمعية في مجالات إشراك المجتمع المحلي بالأنشطة والفعاليات، ودوْر مدير المدرسة في إشراك أولياء الأمور على أمور خاصة بشؤون الطلبة، كما يظهر في الجدولان (4) و(5).

**الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول: دور مديري المدارس في إشراك المجتمع المحلي بالأنشطة والفعاليات**

| | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | تشجع المدرسة على مشاركة أولياء الأمور في الفعاليات والأنشطة المدرسية. | | .87 | 78% | مرتفعة |
| 2 | يهتم المنهاج المدرسي بتوعية الطلبة بمسؤوليتهم الاجتماعية. | 3.97 | .76 | 79% | مرتفعة |
| 3 | يعزز مدير المدرسة الانتماء نحو المدرسة والمجتمع. | 4.09 | .692 | 82% | مرتفعة |
| 4 | يحرص مدير المدرسة على مشاركة الطلبة في المناسبات الاجتماعية. | 4.1 | .661 | 82% | مرتفعة |
| 5 | يمنح مدير المدرسة أدواراً رئيسة لأولياء الأمور في إعداد البرامج وتنفيذها. | 3.44 | .881 | 69% | متوسطة |
| 6 | ينظم مدير المدرسة دورات وورشات عمل لأولياء الأمور. | 3.53 | .968 | 71% | متوسطة |
| 7 | تسهم الأنشطة المدرسية التي يتم تنظيمها في تعزيز الشراكة المجتمعية لدى الطلبة. | 4 | .795 | 80% | مرتفعة |
| 8 | يعمل مدير المدرسة على إشراك الطلبة في الحملات التوعوية للمجتمع مثل مكافحة ظاهرة التدخين. | 3.92 | .855 | 78% | مرتفعة |
| 9 | يتعاون مدير المدرسة مع أولياء الأمور في توفير مناخ تربوي تعليمي داخل المدرسة قائم على توفير بيئة تعليمية مناسبة. | 3.95 | .724 | 79% | مرتفعة |
| 10 | يشجع مدير المدرسة مؤسّسات المجتمع المحلي على تقديم الدعم المالي للأنشطة والفعاليات الثقافية والاجتماعية التي تقيمها المدرسة. | 4.01 | .639 | 80% | مرتفعة |
| 11 | تتيح إدارة المدرسة لأفراد المجتمع المحلي المشاركة في بعض العمليات التعليمية. | 3.55 | .882 | 71% | متوسطة |
| 12 | يستعين مدير المدرسة بالمجتمع المحلي في المساعدة في انتظام العملية التعليمية في حالات الطوارئ. | 3.71 | .944 | 74% | مرتفعة |
| 13 | يعقد مدير المدرسة اجتماعات دوْرية ومنتظمة مع مجلس أولياء الأمور. | 3.9 | .754 | 78% | مرتفعة |
| 14 | يستعين مدير المدرسة بالمتخصّصين من أفراد المجتمع في وضع خطة المدرسة | 3.34 | .898 | 67% | متوسطة |
| 15 | يتعاون مدير المدرسة مع مؤسّسات المجتمع المحلّي في نشر الوعي بالقضايا التعليمية التي تهمّ المجتمع . | 3.91 | .632 | 78% | مرتفعة |
| 16 | تنظم المدرسة فعاليات ثقافية واجتماعية وإنسانية، مثل البازارات الخيرية. | 3.74 | .849 | 75% | مرتفعة |

| | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 17 | يتيح مدير المدرسة لأولياء الأمور والمجتمع المحلي باستخدام بعض مرافق المدرسة لفعالياتهم ومناسباتهم الخاصة. | 3.45 | 1.058 | 69% | متوسطة |
| 18 | يتيح مدير المدرسة للمعلمين المتقاعدين المشاركة في الأنشطة. | 3.55 | .851 | 71% | متوسطة |
| 19 | يقدّم مدير المدرسة اقتراحات لحلّ بعض القضايا التربوية التي تهمُّ المجتمع المحلي. | 3.84 | .689 | 77% | مرتفعة |
| | الإجمالي | 3.78 | .56 | 76% | مرتفعة |

نلاحظ من الجدول (4) أنّ المتوسط الحسابي لفقرات المجال الأول عن دوْر مدير المدرسة في إشراك المجتمع المحلي بالأنشطة والفعاليات بلغ (3.78)، وبانحراف معياري (.56) بدرجة مرتفعة، وقدجاءت العبارة (يحرص مدير المدرسة على مشاركة الطلبة في المناسبات الاجتماعية) بأعلى متوسط حسابي (4.1)، يليها فقرة (يعزز مدير المدرسة الانتماء نحو المدرسة والمجتمع) بمتوسط حسابي (4.09)، وهذا يدل على أنّ أولياء الأمور يجدون أنّ دوْر مدير المدرسة معززاً للشراكة المجتمعية بدرجة مرتفعة، وحرصهم على مشاركة الطلبة في المناسبات الاجتماعية من باب تفعيل مشاركة المدرسة بالأنشطة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن وزارة التربية والتعليم تضع برامج محددة فيما يتعلق بتنفيذ الأنشطة، وإحياء المناسبات الدينية والوطنية، وتتابع مدى التزام مديري المدارس بتنفيذها. وهذا يتوافق مع دراسة كلٍّ من (ذياب، 2015) ودراسة (العمود والمظفر، 2021)؛ حيث كانت نتائجهما تشير إلى درجة مرتفعة من ممارسة مديري المدارس للشراكة المجتمعية، وعلى عكس دراسة كل من (أبو حجاج والحمد، 2012) ودراسة (طحلاوي وعلواني، 2019)؛ حيث كانت نتائجهما تشير إلى درجة متوسطة لدوْر الإدارات المدرسية في تعزيز الشراكة المجتمعية.

**الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني: دوْر مديري المدارس في إشراك أولياء الأمور على أمور خاصة بشؤون الطلبة، وإطلاعهم عليها**

| الرقم | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 23 | توفر إدارة المدرسة (الارشادات والتعليمات) اللازمة لأفراد المجتمع المحلّي لمساعدتهم في تهيئة ظروف البيت لدعم تعليم أبنائهم. | 3.74 | .696 | 75% | مرتفعة |
| 24 | تقوم إدارة المدرسة بإشعار أولياء الأمور بالمشكلات التي تواجه أبناءهم للبحث معاً في علاجها. | 4.06 | .749 | 81% | مرتفعة |
| 25 | يزوّد مدير المدرسة أولياء أمور الطلبة بنتائج أبنائهم المدرسية، وبشكل مستمر. | 4.18 | .773 | 84% | مرتفعة |
| 26 | يقوم مدير المدرسة بالتنسيق مع مجلس أولياء الأمور والمعلمين ومؤسَّسات المجتمع المحلي لمناقشة العقبات التي تواجه سير العملية التعليمية. | 3.92 | .684 | 78% | مرتفعة |
| 27 | يتيح مدير المدرسة المجال لأفراد المجتمع المحلّي من ذوي التخصُّص تقديم برامج توعية متنوعة للطلبة: مثل كيفية التعامل مع الجرائم الإلكترونية. | 3.95 | .776 | 79% | مرتفعة |
| | **الإجمالي** | 3.81 | .51 | 76% | مرتفعة |

جاءت فقرات المجال الثاني عن دوْر مدير المدرسة في إشراك أولياء الأمور على أمور خاصة بشؤون الطلبة وإطلاعهم عليها، بمتوسط حسابي (3.81)، وبانحراف معياري (.51) بدرجة مرتفعة، وكانت درجة العبارة رقم 26 التي تنصّ: (يزود مدير المدرسة أولياء أمور الطلبة بنتائج أبنائهم المدرسية، وبشكل مستمر) أعلى درجة بمتوسط حسابي (4.18)، يليها العبارة رقم 24 التي تنصّ: (تقوم إدارة المدرسة بإشعار أولياء الأمور بالمشكلات التي تواجه أبناءهم للبحث معاً في علاجها ) بمتوسط حسابي (4.06)، وأقلّ العبارات عبارة رقم (23) التي تنصّ: (توفر إدارة المدرسة الإرشادات والتعليمات اللازمة لأفراد المجتمع المحلّي لمساعدتهم في تهيئة ظروف البيت لدعم تعليم أبنائهم) بمتوسط حسابي (3.74). وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ وزارة التربية

والتعليم تلزم جميع المدارس باستخدام برنامج (e-school) لتسهيل عملية إرسال نتائج الطلّاب وإطلاع أولياء الأمور عليها، وإرسال الإشعارات لهم أولاً بأوّل. وهذا يتوافق مع دراسة (مونش،2016) التي أكدت أنّ الشراكة المجتمعية تسهم في تعلم الطلاب عندما يكون هناك التزام من قِبَل قادة المدارس بمشاركة أولياء الأمور.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني**، الذي ينصُّ على أنّه: هل تختلف تقديرات أولياء الأمور لدور مديري المدارس في تعزيز الشراكة المجتمعية في مدارس محافظة بيت لحم باختلاف متغيرات: (الجنس، معدل الدخل الشهري، مكان السكن)؟ وقد انبثقت عن هذا السؤال الفرضيات الصفرية الآتية:

**النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى**، التي تنصُّ: لا يوجد فروق في تقديرات مجالس أولياء الأمور في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور مديري المدارس في تعزيز الشراكة المجتمعية وفقاً لمتغير(الجنس).

للتحقق من صحة الفرضية الأولى، استخدم اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لدوْر مديري المدارس في تعزيز الشراكة المجتمعية في مدارس محافظة بيت لحم تُعزى لمتغير الجنس، كما في الجدول (6).

**الجدول (6) نتائج اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لدوْر مديري المدارس في تعزيز الشراكة المجتمعية في مدارس محافظة بيت لحم تُعزى لمتغير الجنس**

| المجال | الجنس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الأنشطة والفعاليات | ذكر | 3.85 | .41 | .861 | 75 | .392 |
| | انثى | 3.72 | .31 | | | |
| شؤون الطلاب | ذكر | 3.94 | .12 | .941 | 75 | .219 |
| | انثى | 3.73 | .36 | | | |
| تحديات الشراكة المجتمعية | ذكر | 3.24 | .14 | 1.234 | 75 | .123 |
| | انثى | 3.11 | .14 | | | |
| الدرجة الكليّة | ذكر | 3.72 | .37 | .861 | 75 | .392 |
| | انثى | 3.62 | .45 | | | |

تشير المعطيات الواردة في الجدول (6) السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ .05) في متوسطات دور مديري المدارس في تعزيز الشراكة المجتمعية في مدارس محافظة بيت لحم تُعزى لمتغير الجنس؛ حيث كان مستوى الدلالة الإحصائية (0.392)، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ .05)، وبذلك قبلت هذه الفرضية. وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ الأمهات والآباء يحرصون على التواصل الدائم والفعال مع المدرسة، ووجود درجة عالية من الوعي لدى الجنسين بأهمية الشراكة مع المدرسة، بخاصة مع ارتفاع مستوى الوعي والتعليم عند الجنسين كليْهما، وقرب المدارس من أماكن السكن، وسهولة الوصول إليها من قِبَل الأمهات والآباء، وتوفر وسائل التواصل الاجتماعي عند الجنسين كليْهما، مما يجعل تقديرهم لأدوار مديري المدارس في تعزيز الشراكة على نحو واحد. وهذا يتوافق مع دراسة (دوف،2018) التي أظهرت أنه كلما شعر أولياء الأمور بالارتباط بالمجتمع المدرسي زاد احتمال مشاركة الأسرة ككل بفعاليات المدرسة.

**النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:** لا يوجد فروق في تقديرات مجالس أولياء الأمور في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور مديري المدارس في تعزيز الشراكة المجتمعية وفقاً لمتغير (معدل الدخل الشهري).

لاختبار هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الأداة وللدرجة الكلية وفقاً لمتغير الدخل الشهري للأسرة كما يظهر في الجدول (7).

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة الكلية وفقاً لمتغير معدل الدخل الشهري

| المجال | معدل الدخل الشهري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| الأنشطة والفعاليات | اقل من 1850 | 3.88 | .21 |
| | 1851-3499 | 3.65 | .34 |
| | 3500-4999 | 3.64 | .36 |
| | 5000 شيكل فأكثر | 3.49 | .35 |
| شؤون الطلاب | اقل من 1850 | 3.92 | .43 |
| | 1851-3499 | 3.83 | .16 |
| | 3500-4999 | 3.72 | .31 |
| | 5000 شيكل فأكثر | 3.53 | .42 |
| تحديات الشراكة المجتمعية | اقل من 1850 | 3.41 | .24 |
| | 1851-3499 | 3.11 | .47 |
| | 3500-4999 | 3.10 | .36 |
| | 5000 شيكل فأكثر | 3.15 | .45 |
| الدرجة الكلية | اقل من 1850 | 3.91 | .54 |
| | 1851-3499 | 3.66 | .41 |
| | 3500-4999 | 3.66 | .42 |
| | 5000 شيكل فأكثر | 3.47 | .41 |

للتحقق من صحة الفرضية الثانية، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي لقياس دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية " دور مديري المدارس في تعزيز الشراكة المجتمعية في مدارس محافظة بيت لحم تُعزى لمتغير معدل الدخل الشهري، كما هو مبيّن في الجدول (8).

الجدول (8) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لقياس دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لدور مديري المدارس في تعزيز الشراكة المجتمعية في مدارس محافظة بيت لحم تُعزى لمتغير معدل الدخل الشهري

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | معدل المربعات | ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الأنشطة والفعاليات | بين المجموعات | 1.754 | 3 | .647 | 2.01 | .08 |
| | داخل المجموعات | 16.214 | 73 | .321 | | |
| | المجموع | 17.968 | 76 | | | |
| شؤون الطلاب | بين المجموعات | 1.734 | 3 | .58 | 2.16 | .09 |
| | داخل المجموعات | 19.562 | 73 | .27 | | |
| | المجموع | 21.296 | 76 | | | |
| | بين المجموعات | .478 | 3 | .16 | .80 | .574 |

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | معدل المربعات | ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تحديات الشراكة المجتمعية | داخل المجموعات | 14.582 | 73 | .20 | 1.621 | .192 |
| | المجموع | 15.06 | 76 | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | .885 | 3 | .295 | | |
| | داخل المجموعات | 13.278 | 73 | .182 | | |
| | المجموع | 14.162 | 76 | | | |

تشير المعطيات الواردة في الجدول (8) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (05. ≥α) في دور مديري المدارس في تعزيز الشراكة المجتمعية في مدارس محافظة بيت لحم تُعزى لمتغير معدل الدخل الشهري؛ حيث كان مستوى الدلالة الإحصائية (192.) وهي أكبر من مستوى الدلالة (05. ≥α)، وبذلك قبلت هذه الفرضية. وتعزو الباحثة ذلك إلى أنَّ المجتمع الفلسطيني يقدر دور المدرسة وأهميتها لتربية الأبناء وتأهيلهم من النواحي جميعها، بغضِّ النظر عن المستوى الاقتصادي للعائلة. بخاصة أنَّ الكثير من الفعاليات والأنشطة التي تنفَّذ في المدارس لا تتطلب تكلفة مادية تثقل كاهل العائلات، ويتمّ دعوة أولياء الأمور جميعهم للمشاركة فيها بغض النظر عن مستوى الدخل، مثل: فعاليات اليوم المفتوح، والمسابقات، وإحياء المناسبات الوطنية والدينية، بخاصة أنَّ طرق التواصل الإلكترونية أصبحت في متناول الجميع، مما يتيح للأهل المتابعة والاطلاع على فعاليات المدارس وأنشطتها على صفحات المدرسة الإلكترونية، مما يرفع من تقديرهم لأدوار مديري المدارس في تعزيز الشراكة المجتمعية. وهذا عكس ما توصلت له دراسة (ريجينالد، 2014) بوجود علاقة عكسية بين مشاركة أولياء الأمور في تطور ومتابعة التعليم في المدرسة والدخل المنخفض.

**النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة، التي تنصّ:** لا يوجد فروق في تقديرات مجالس أولياء الأمور في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لدور مديري المدارس في تعزيز الشراكة المجتمعية وفقاً لمتغير (مكان السكن).

للتحقق من صحة الفرضية استخدم اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لدور مديري المدارس في تعزيز الشراكة المجتمعية في مدارس محافظة بيت لحم تُعزى لمتغير مكان السكن، كما هو موضّح في الجدول (9) الآتي:

**الجدول (9) نتائج اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية دور مديري المدارس في تعزيز الشراكة المجتمعية في مدارس محافظة بيت لحم تُعزى لمتغير مكان السكن**

| المحور | مكان السكن | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الأنشطة والفعاليات | مدينة | 3.78 | .26 | .321 | 75 | .847 |
| | قرية | 3.77 | .24 | | | |
| شؤون الطلاب | مدينة | 3.82 | .29 | .475 | 75 | .687 |
| | قرية | 3.80 | .41 | | | |
| تحديات الشراكة المجتمعية | مدينة | 3.12 | .72 | 1.234 | 75 | .321 |
| | قرية | 3.24 | .23 | | | |
| الدرجة الكلية | مدينة | 3.55 | .35 | 1.537 | 75 | .128 |
| | قرية | 3.71 | .47 | | | |

تشير المعطيات الواردة في الجدول (9) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (05. ≥α) في متوسطات دور مديري المدارس في تعزيز الشراكة المجتمعية في مدارس محافظة بيت لحم تُعزى لمتغير مكان السكن، وبهذا فقد قبلت هذه الفرضية وذلك لأنَّ مستوى الدلالة الإحصائية المحسوبة (128.)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (05.)، وتعزو الباحثة قبول هذه الفرضية إلى أنَّ العالم أصبح قرية صغيرة بالعولمة المنتشرة، والانفتاح الثقافي والعلمي لم يعد مقتصراً على المدن دون القرى.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث:** ما التحديات التي تحدُّ من الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي من وجهة نظر أولياء الأمور في مدارس محافظة بيت لحم؟

للإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة للعبارات التي تقيس بعد التحديات، وكما هو في الجدول (10).

**الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة للعبارات التي تقيس بعد التحديات**

| 1 | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 36 | كثرة الأعباء التعليمية والإدارية الملقاة على عاتق مدراء المدارس. | 3.62 | 1.014 | 72% | متوسطة |
| 28 | انشغال أعضاء المجتمع المحلي بمصالحهم الخاصة. | 3.57 | 1.044 | 71% | متوسطة |
| 29 | عدم وضوح أهداف الشراكة المجتمعية. | 3.43 | .85 | 69% | متوسطة |
| 31 | وجود أنظمة وقوانين تحدُّ من مشاركة المجتمع المحلي. | 3.32 | .952 | 66% | متوسطة |
| 32 | لا يوجد متابعة من الجهات المسؤولة لتفعيل الشراكة المجتمعية. | 3.32 | .895 | 66% | متوسطة |
| 37 | تقييد صلاحيات مديري المدارس في التواصل المباشر مع مؤسّسات المجتمع المحلي. | 3.27 | 1.084 | 65% | متوسطة |
| 34 | تدخل بعض أفراد المجتمع المحلي في أمور تتعلق بالعمل الإداري في المدرسة. | 3.13 | .978 | 63% | متوسطة |
| 35 | العنف الموجه من بعض أفراد المجتمع نحو المدرسة وموظفيها. | 2.97 | 1.17 | 59% | متوسطة |
| 30 | لا يوجد تشجيع من الإدارة على العمل التطوعي. | 2.79 | .991 | 56% | متوسطة |
| 33 | عدم قناعة مديري المدارس بأهمية الشراكة المجتمعية. | 2.66 | .982 | 53% | متوسطة |
| | الإجمالي | 3.17 | 63. | %63 | متوسطة |

حيث كان المتوسط الحسابي لفقرات هذا المجال (3.17)، وانحرافاً معيارياً (0.63) بدرجة متوسطة.

حسب الجدول (10) أهمّ التحديات التي تواجه الشراكة بين المدرسة ومجالس أولياء الأمور، العبارة رقم 36 (كثرة الأعباء التعليمية والإدارية الملقاة على عاتق مديري المدارس) بمتوسط حسابي (3.62)، ثم تلاها من حيث الأهمية العبارة رقم 28، وهي (انشغال أعضاء المجتمع المحلي بمصالحهم الخاصة) بمتوسط حسابي (3.57)، بينما جاءت العبارة رقم (33) أقلّ أهمية من وجهة نظر مجالس أولياء الأمور، وهي (عدم قناعة مديري المدارس بأهمية الشراكة المجتمعية) بمتوسط حسابي (2.66).

يتبيَّن من خلال المتوسطات الحسابية للعبارات التي تقيس التحديات وجود وعي وتقدير أعضاء مجالس أولياء الأمور لدور مدير المدرسة والأعباء الملقاة على عاتقه. وهذا ما يتوافق مع دراسة (الشمري، 2017) التي أفضت إلى أنّ هناك (17) معيقاً لإدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع، وأوصت بتوفير الكوادر المتخصّصة والقادرة على تحديد الأنشطة التي تلبّي احتياجات المجتمع المحلي، بالإضافة إلى منح الصلاحيات اللازمة لمديري المدارس لزيادة تفعيل الشراكة. ودراسة كلٍّ من (شاري وهنغ، 2013) التي أكدت وجود عقبات أمام تنفيذ مبادئ العلاقات بين المدارس ومؤسّسات المجتمع المحلي.

**التوصيات:**

في ضوْء نتائج الدارسة، فإنّ الباحثة توصي بالآتي:

1. تخصيص بند في تقييم أداء مديري هذه المدارس يختصّ بجانب العلاقات والأنشطة مع المجتمع المحلي.
2. العمل على بناء المزيد من الشراكات مع مختلف مؤسّسات المجتمع، وإشراكهم الممنهج والمستمر في أنشطة وفعاليات المدارس.
3. فتح مزيدٍ من قنوات الاتصال مع هذه المؤسّسات لتشجيعهم على دعم التعليم والأنشطة المختلفة في المدارس.
4. أن يعمل المسؤولون في وزارة التربية والتعليم على تقليل الأعباء الملقاة على عاتق مديري المدارس، بما يسهم في إيجاد الوقت الكافي لقيام المدير بدوره في تعزيز الشراكة المجتمعية بين المدرسة والمجتمع المحلي.
5. تطبيق الهيكلية الجديدة المقترحة على المدارس بتعيين نائبيْن لمدير المدرسة أحدهما إداري والآخر فنّي للتخفيف من أعباء المدير.

**المصادر والمَراجع باللغة العربية:**


- أبو حجاج، أيمن والحمد، نوار. (2021). **دورِ الإدارة المدرسية في تعزيز الشراكة المجتمعية في المدارس العربية في منطقة بئر السبع**، *المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية،28(2)1-17.*
- أبو كوش، زيدان. (2018). **دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي للحدّ من ظاهرة التسرب لدى طلبة مدارس النقب داخل الخط الأخضر: العقبات والحلول المقترحة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- أوزي، أحمد. (2007). **الشراكة التربوية قاطرة التنمية والتطوير البيداغوجي**. *مجلة علوم التربية*، (11)، 657-671.
- البقمي، سعود والألفي، أشرف. (2018). **درجة تطبيق قادة مدارس محافظة تربة للشراكة المجتمعية وعلاقتها بتحقيق بيئة مدرسية جاذبة من وجهة نظر المعلمين**. *مجلة كلية التربية*.34(11).1430-1401.
- الحراحشة، محمد عبود (2016). **النمط الإداري السائد وعلاقته بفعالية إدارة الوقت لدى مديري مدارس محافظة المفرق في الأردن**. *رايات العلوم التربوية* 43، (3). 1167-1183.
- حسان، محمد والعجمي حسنين. (2010). **الإدارة التربوية**. عمان: دار الميسرة
- حسونة، محمد السيد. (2005). **المشاركة المجتمعية وتطوير التعليم**. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
- الحكيمي، عبد السلام. (2022) **المشاركة المجتمعية في تحديد أولويات التنمية المحلية**، *مجلة جامعة المهرة للعلوم الإنسانية* 3 (1)، 336-380.
- ذياب، رشا. (2015). **دور الإدارة المدرسية في توطيد العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي في المدارس الثانوية العامة من وجهة نظر المدرسين في حمص**. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*،37(3)،371-390.
- ستراك، رياض والخصاونة فؤاد. (2004). **دراسات في الإدارة التربوية**، *عمان*، الأردن: دار وائل.
- السعود، راتب (2009). **أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقا لنظرية رنسس ليكرت (نظام 1- نظام 4) وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لمعلمي مدارسهم**. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 5(3)، 249-262.
- السيسي، أريج والرحيلي، سمر. (2019). **آليات تفعيل الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (2030)**، جامعة الشهيد حما لخضر الوادي، الجزائر.
- شلش، باسم. (2017). **درجة تطبيق مفهوم المدرسة المجتمعية في مدارس محافظة سلفيت الحكومية ومعوقات ذلك من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس**. *مجلة جامعة القدس المفتوحة*، رام الله، (9)، 20.
- الشمري، خالد بن احمد معيوف. (2017) **مدى تفعيل الإدارة المدرسية للشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي: المعيقات وسبل التحسين**. *المجلة الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث*، 6 (1)،245-258.
- طحلاوي، ابتسام وعلواني، علي. (2019). **دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدارس التعليم العام بمحافظة الخبر**، *مجلة دراسات عربية في التعليم وعلم النفس*، (114)،365-388.
- عطوي، جودت.(2009). **الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية**، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع ص98-99.
- العمود، مها والمظفر، فاطمة. (2021). **درجة تنفيذ المجتمع مبادرة الشراكة من قبل قيادات المدارس الحكومية في ضوء معايير جائزة "ارتقاء" للتميز**، *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل*، 22(1)، 129-136.
- العنانبة، روضة (2021). **دور مديري المدارس الحكومية في محافظة عجلون في تعزيز الشراكة المجتمعية بين المدرسة والمجتمع من وجهة نظر المعلمين**، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 5(51)، 1-15.
- القحطاني، مبارك. (2016). **أبرز التحديات المستقبلية التي تواجه القيادات التربوية في المملكة العربية السعودية وسبل مواجهتها**. *مجلة كلية التربية: جامعة الأزهر*، 475، 704-532.
- القرشي، عليان. (2013). **المشاركة المجتمعية المطلوبة لتطوير أداء المدارس الثانوية الحكومية دراسة ميدانية على المدارس الحكومية بمحافظة الطائف**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- القيق، محمد. (2015). **الدور الاجتماعي لإدارة المدرسة الأساسية في تحسين العملية التربوية لدى طلبتها في المدارس الحكومية بمحافظة غزة وسبل تطويره**، *رسالة ماجستير غير منشورة*، عمادة الدارسات العليا-كلية التربية، جامعة الأزهر-غزة، فلسطين.
- كبر، محمد. (2015). **دور المشاركة المجتمعية في تطوير العملية التعليمية**. *دراسات تربوية: المركز القومي للمناهج والبحث التربوي*،16(30)،1-28.

- محمد، اكرام. (2015). **مجالس الآباء والأمناء والمعلمين كآلية لتحويل المدرسة المصرية إلى مجتمع تعلم مهني: دراسة تحليلية**، *مجلة الإدارة التربوية*، مصر، 2(4) 239-276.
- محمود، محمد. (2018). **المسؤولية الاجتماعية للجامعات وبعض قضايا المستقبل**. عمان: دار دجلة، الأردن.
- نصر، محمد والقرني، عبد الله. (2018). **تصور مقترح لتفعيل الشراكة المجتمعية بجامعة تبوك في ضوء الرؤية. مصر الوطنية**. *كلية التربية- جامعة تبوك*-37 (178)،695-744.
- النوح، عبد العزيز سالم. (2015). **دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي دراسة ميدانية**. *مجلة العلوم التربوية لجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية*، (3)، 235-216.
- هياق، إبراهيم. (2017). **الشراكة المجتمعية كآلية لتحسين المردود التربوي في المدرسة الجزائرية الواقع والآفاق**. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*،6(11)، 145-160.


**Reference**


- Abu Hajjaj, A. and Al-hamad, N. (2021). The role of school administration in enhancing community partnership in Arab schools in the Beersheba rwgion (in Arabic), *Jordanian Journal Pf Applied Sciences*,28(2)1-17.
- Abu Kush, Zidane. (2018*). School administration course in activating the partnership between the school and the local community to reduce the phenomenon of dropout among Negev school students inside the Green Hill: Obstacles and proposed solutions (in Arabic), unpublished doctoral dissertation*, College of Education, Yarmouk University, Jordan.
- Abu-Saud, Ratib (2009). Patterns of administrative behavior of public secondary school principals in the region according to Likert head theory (system 1-System 4) and their relationship to the level of organizational loyalty of their school teachers (in Arabic). *Jordanian Journal of Educational Sciences* .5(3). pp.249-262.
- Al-Amud, Maha and Al-Muzaffar Fatima. (2021). The degree of community implementation of the partnership initiative by government school leaders in light of the criteria of the "Irtiqaa" Award for Excellence (in Arabic), *Scientific Journal of king Faisal University*, Volume (22), Issue (1), pp.129-136.
- Al-Anaibah, Rawda (2021). The role of public school principals in Ajloun Governorate in strengthening community partnership between school and society from the point of view of teachers (in Arabic), *Journal of Educational and Psychological Sciences*,5(51)1-15.
- Al-Baqami, Saud and Al-Alfi, Ashraf. (2018). The degree to which school leaders in Turba Governorate apply community partnership and its relationship to achieving an attractive school environment from the point of view of teachers (in Arabic). *College of Education Journal*. 34 (11). 1401-1430.
- Al-Faik, Muhammad. (2015). *The social role of basic school administration in improving the educational process for its students in government schools in Gaza Governorate and ways to develop it (in Arabic)*, unpublished master's thesis, Deanship of Graduate Studies - College of Education, Al-Azhar University - Gaza.
- Al-Hakimi, Abdul Salam. (2022). Community participation in determining local development priorities (in Arabic), *Al-Mahra University Journal for human Sciences,* Volume 3, Number1,336-380.
- Al-Harahsheh, Muhammad Aboud (2016). The prevailing administrative style and its relationship to the effectiveness of time management among school principals in Mafraq Governorate in Jordan (in Arabic).*Derayat Educational Science*,43, (3) pp.1167-1183.
- Al-Nouh, Abdul Aziz Salem. (2015). The role of school administration in activating the partnership between the school and the local community (in Arabic), afield study, *Journal of Educational Sciences of Imam Muhammad bin Saud Islamic University*, volume (3),235-216.
- Al-Shammari, Khaled. (2017). The extent to which the school administration activates the partnership between the school and the local community, obstacles and ways of improvement (in Arabic), *International Journal of Specialized Education*, 6 (1).
- Al-Sisi, Areej and Al-Rehaily Samer. (2019). Mechanisms for activating community partnership between the family and the school in light of the vision of the school in light of the vision of the kingdom of Saudi Arabia (2030) (in Arabic), *University of Shaheed Hama Lakhdar El Oued, Algeria*.
- Atwi, Jawdat. (2009). *Modern school administration, its theoretical concepts and practical application* (in Arabic), Amman: Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution, pp.98-99.

- Burcar, Z. (2014).: The role of the principal in Croatian Education: Manager, Leader or Administrator, *European Journal of Mental Health*, 9 (1), pp. 87-96.
- Day, C. (2007). What Being a Successful Principal Really Means: An International Perspective? Educational Leadership& Administration: *Teaching and Program Development*.19, pp.13-24.
- Dove, M.K., Zorotovich, J., &Gregg. (2018). School Community Connectedness and Family Participation at school. *World Journal of Education*,8(1),49-57.
- Hayat, Ibrahim. (2017). Community partnership as a mechanism to improve educational performance in Algerian schools (in Arabic): reality and prospects. *Journal of Educational Research*, 6 (11), 145-160.
- Herlina.H, Widodo.S and Madhakomala.R.(2020). Schools and communities: a partnership to enhance the quality of alternative education in indoesia.*International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*,4(7),111-121.
- Kubbar, Muhammad (2015). The role of community participation in developing the educational process (in Arabic). *Educational Studies: National Center for Curricula and Educational Research*, 16 (30), 1-28.
- Mahmoud, Muhammad (2018). *Social responsibility of universities and some future issues (in Arabic)*. (1 ed), Amman, Jordan: Dar Degla.
- Mutch.C, Collins. (2012). Partners in Learning: school's engagement with parents, families, and communities in NewZealand. *School community journal.*
- Nasr, Muhammad and Al-Qarni, Abdullah (2018). A proposed vision for activating community partnership at the University of Tabuk in light of the vision. (in Arabic) *Egypt National College of Education, University Tabuk*-37 (178), 695-744.
- Record, V.N. (2012). *The development and implementation of successful school-community partnerships in public elementary education (Doctoral dissertation, University of La Verne),* ProQuest Dissertations Publishing.
- Thyab, Rasha. (2015). The role of school administration in consolidating the relationship between the school and the local community in public secondary schools from the point of view of teachers in Homs (in Arabic). *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies*, 37 (3), 371-390.
- Ozi, Ahmed. (2007). Educational partnership is the engine of development and pedagogical development (in Arabic). *Journal of Educational Sciences, at* 11, pp. 657-671.
- Reginald. W., (2014). Implementing Quality primary education for countries intransitiony service work on adult state, MA, published, university of Cincinnaati vol,25,2014.
- Shalash, Basem. (2017). The degree of application of the community school concept in Salfit Governorate government schools and the obstacles to that from the point of view of school principals (in Arabic). *Al-Quds Open University*.
- Sharri.I,Hung. D., (2013).School building relationships betweem schools and community agencies to meet 21 century learning demands.*KEDI journal of educational policy*.
- Sunaengsih, C., et al. (2019). *Principal Leadership in the Implementation of Effective School Management (in Arabic*). MimbarSekolah Dasar.6(1), pp.79-91.
- Tahlawi, Ibtisam and Alwani, Ali. (2019). The role of school administration in activating the partnership between the school and the local community in general education schools in Al-Khobar Governorate (in Arabic), *Journal of Arab Studies in Education and Self-Learning*, (114), 365-388.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (44) .March 2024
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

# The predicative ability of career indecision for career future anxiety among secondary school students

*Dr.Omar Atallah Al-Adamat[1]*, Dr. Ahmad Mohammad Mahasneh[2], Dr. Ahmad Mohammad Gazo[3]*

1Educational Counselor, Ministry of Education, Jordan.
**Oricd No**: 0000-0002-9767-5754
**Email**: adamat88@gmail.com

2Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Education Sciences, The Hashemite University, Zarqa, Jordan.
**Oricd No**: 0000-0002-6308-0920
**Email**: dahmadmahasneh1975@yahoo.com

3Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Education Sciences, The Hashemite University, Zarqa, Jordan.
**Oricd No**: 0000-0003-0949-1910
**Email**: ah83_gazo@hu.edu.jo

**Received:**
5/11/2023

**Revised:**
6/11/2023

**Accepted:**
24/12/2023

***Corresponding Author:**
adamat88@gmail.com

**Citation:** Al-Adamat, O. A., Mahasneh, A. M., & Gazo, A. M. The predicative ability of career indecision for career future anxiety among secondary school students . Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 15(44). https://doi.org/10.33977/1182-015-044-009

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**: This study aimed to investigate the predicative ability of career indecision for career future anxiety. It also aimed to identify the level of career indecision and career future anxiety and identify whether there are statistically significant differences in the level of career indecision and career future anxiety due to gender.

**Methods**: The present study used the career indecision scale, and career future anxiety scale. The sample of the study consisted of 724 secondary school students.

**Results**: The results of the study revealed moderate levels of career indecision and career future anxiety. It also showed there were no statistically significant differences in the level of career indecision and its subscales which included neuroticism/negative affectivity, commitment anxiety, lack readiness, and interpersonal conflict due to gender. Moreover, the results showed that there were no statistically significant differences in the level of career future anxiety and its subscale career choice anxiety due to gender, while there were statistically significant differences in the level of family influence anxiety due to gender, the level of family influence anxiety among female was higher than female. Finally, the results showed that there is a predictive ability of career indecision by 28.9% of the total variance in career future anxiety.

**Conclusions**: The study recommended that there is a need to provide vocational awareness to secondary school students at the Ministry of Education about professions and the labor market in order to reduce their future anxiety and vocational hesitation.

**Keywords:** Career indecision, Career future anxiety, Secondary school students.

# القدرة التنبُّؤية للتردُّد المِهْنيّ بقلق المستقبل المهني لدى طلبة المرحلة الثانويَّة

*د. عمر عطاالله العظامات[1]* ، د. أحمد محمد محاسنة[2]، د. أحمد محمد غزو[3]*

[1]مرشد تربوي، وزارة التربية والتعليم، الأردن.

[2]أستاذ مشارك، قسم علم النفس التربوي، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

[3]أستاذ مشارك، قسم علم النفس التربوي، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

## الملخص

**الأهداف:** هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية التردد المهني بقلق المستقبل المهني، ومعرفة مستوى التردد المهني وقلق المستقبل المهني، ومعرفة ما إذا كانت هنالك فروق في مستوى التردد المهني وقلق المستقبل المهني تُعزى لمُتغيّر الجنس.

**المنهجية:** أُستُخدمت الدّراسة الحالية مقياسي التردد المهني وقلق المستقبل المهني. كما تكوّنت عينة الدّراسة من (724) طالباً وطالبةً من طلبة المرحلة الثانوية.

**النتائج:** أظهرت نتائج الدّراسة عن مستويات متوسطة من التردد المهني، وقلق المستقبل المهني، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى التردد المهني وأبعاده (العصابية/ العاطفة السلبية، وقلق الالتزام، ونقص الاستعداد، والصراعات الشخصية) تُعزى لمُتغيّر الجنس. وعدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى قلق المستقبل المهني وبُعد قلق اختيار المهنة تُعزى لمُتغيّر الجنس، ووجود فروق دالّة احصائيًا في مستوى قلق تأثير الأسرة تُعزى لمُتغيّر الجنس؛ حيث إنّ مستوى قلق تأثير الأسرة لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث. وأخيرًا، أظهرت النتائج وجود قدرة تنبؤية للتردد المهني بمقدار (28.9%) من التباين الكلي في قلق المستقبل المهني.

**التوصيات:** أوصت الدّراسة بضرورة تقديم توعية مهنية لطلبة المرحلة الثانوية في وزارة التربية والتعليم حول المهن، وسوق العمل من أجل خفض قلق المستقبل والتردُّد المهني لديهم.

**الكلمات المفتاحية:** التردد المهني، قلق المستقبل المهني، طلبة المرحلة الثانوية.

**المقدمة**

تُعدّ المرحلة الثانوية مرحلة حاسمة لاتّخاذ قرار مناسب يحدد نوع التعليم والمهنة التي تتناسب مع ميول الطالب وقدراته واختيار تخصصه الدّراسي، ومن ثمّ مهنة المستقبل التي تأخذ حيزًا من التفكير والاهتمام لدى الكثير من الطلبة لمستقبلهم بعد مرحلة الثانوية؛ فقد يكون الاختيار الدراسي موفقًا ومبنيًا على قدرات الطالب وميوله واهتماماته وخبراته، أو يكون العكس يركز على الاهتمامات فقط، وحتى يكون اختيارهم موفقًا لا بُدّ لهم من معرفة قدراتهم وميولهم المهنية، وتوفر المعلومات الصحيحة عن فرص العمل والمهن المتاحة، كلّ هذه الأمور تتطلب من الطلبة امتلاك المهارات اللازمة لاتخاذ القرارات المهنية المناسبة.

يرى دوجان وباكانلي (Dogan &Bacanli, 2012) إنّ القرار المهني هو عبارة عن اختيار الفرد لبرنامج مهني أو مهنة من خلال وجود ميل لدى الفرد نحو البرنامج أو المهنة الأكثر ملاءمة له من بين العديد من الخيارات. ويرى بروان وزملاؤه ( Brown et al., 1996) أنّ القرار المهني هو عبارة عن عمليات التفكير التي يقوم بها الفرد بدمج المعلومات الشخصية مع المعلومات المهنية للوصول إلى قرار مهنيّ. وتحدث عملية اتّخاذ القرار المهني خلال مرحلة المراهقة، ويتأثر التطور المهني للمراهقين بشكلٍ كبير بعوامل كالظروف الاجتماعية، والنماذج التي يحتذى بها، والعلاقات مع الأقران (Gottfredson, 1981).

وقد تمّ استخدام مصطلح (التردّد المهني) على نطاق واسع، للإشارة إلى المشكلات المتعلقة بالتطوّر المهني، لا سيَّما مشكلات اتخاذ القرارات المتعلقة بالمهنة (Fouad, 1994). ويُعرّف جاتي (Gati, 1986) التردد المهني بأنّه عبارة عدم قدرة الفرد على اتخاذ قرار مهني بسبب المواقف الاعتراضية في عملية اتخاذ القرار المهني. وكذلك يُعرّف على إنّه عدم قدرة الفرد على اختيار تخصص جامعي أو مهنة (Borgen & Hiebet, 2006). وقد ركزت الأبحاث في مجال التطور المهني الاهتمام على تصنيف المشكلات المختلفة المتعلقة بالتردد المهني، مما يشير إلى إنّ القرارات المهنية لها السمات الآتية: هناك فرد عليه اتخاذ قرار، وهناك عدد من البدائل للاختيار من بينها، وهناك العديد من العوامل التي يتمّ أخذها بعين الاعتبار في مقارنة وتقييم البدائل المختلفة (Gordon & Meyer, 2002). وبالتالي، فإنّ اتخاذ قرار بشأن مهنة هو أحد أهمّ جوانب تطوير الفرد، وسعادته الشخصية. ويُعدّ تحديد ما هو مناسب للفرد، وتوفر فرصة للقيام بذلك، أمرًا ضروريًا لتحقيق حياة هذا الفرد (Campagna & Curtis, 2007). وهناك فرق بين التردُّد كصفة شخصية وبين التردُّد المهني. ويرى أوسيبو (Osipow, 1999) أنّ التردد كصفة شخصية هو عبارة عن عجز مزمن ومستمرّ لدى الفرد عن اتّخاذ القرارات في المواقف أو الحالات المختلفة جميعها، في حين يشير التردد المهني إلى مرحلة انتقالية عادية في عملية اتخاذ قرار مهني محدد. ويمكن أنّ يتفاوت التردد المهني من فرد إلى آخر اعتمادًا على عدة عوامل، كالحاجة إلى المعلومات المتعلقة بالمهنة، والاستعداد المهني، والكفاءة الذاتية المهنية. وعادة ما يواجه الأفراد مستوىً معينًا من التردد المهني عندما يشعرون أنّ لديهم خبرة ومعرفة محدودة فيما يتعلق بالمهن المختلفة (Gordon & Mayer, 2002). والتردد المهني هو حالة تطورية طبيعية يوازن خلالها الأفراد بين الخيارات المهنية المحتملة، ويواجهون صعوبات في اختيار واحد ومتابعته (Osipow, 1999). ويرى بروان وزملاؤه (Brown et al., 2012) إنّ هناك أربعة عوامل للتردد المهني، هي: العصابية أو التأثر السلبي، وهي بنية خاصة بالفرد تتكون من ميل الفرد الإسهاب في النتائج السلبية المحتملة للخيارات المهنية والقلق من الالتزام، وهو انفعال متعلق بالعواطف المتعلقة باختيار المهنة، ولكنه يؤكد الخوف من الالتزام بسبب التخلص من الخيارات التي سيندم عليها الفرد. وعدم الاستعداد، ويتضمّن نقص التخطيط، وعدم وجود هدف محدد، وانخفاض معتقدات الكفاءة الذاتية في اتّخاذ القرارات المهنية. والصراعات الشخصية، وتشير إلى دوْر الأشخاص الآخرين الذين لديهم وجهات نظر متضاربة حول ما يجب على الفرد القيام به من حيث عملية اتّخاذ القرار المهني.

ويتضمن التردد المهني عنصرين، هما: العوامل المعرفية كالثقة المنخفضة في حلّ المشكلات، والتقييم الخارجي للتحكم، وإدارك الفرد للمزيد من الضغوط، والتفكير المهني كمعتقدات هزيمة الذات، والتفكير غير العقلاني، والمعتقدات المهنية السلبية، وانخفاض معتقدات الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرارات المهنية (Borgen & Hiebert, 2006; Rogers, 2010). والعوامل العاطفية كالقلق، والتناقض، والشعور بفقدان السيطرة، والإحباط بسبب الأهداف المهنية طويلة المدى والتطلعات (Elyadi, 2006).

وينظر إلى التردد المهني على أنّه بناء معقد متعدد الأبعاد. ويرى كالاهان وغرينهاوس (Callahan &Greenhaus, 1992) أنّ هناك أربعة أبعاد للتردد المهني، هي: التردد التطوري، ويحدث عندما يُعاني الفرد من التردد بسبب النقص العام في المعلومات. والأفراد المترددون في النمو يميلون إلى إنّ يكونوا أصغر سنًا بالمقارنة مع الأفراد أنفسهم، من العمر الزمني نفسه. والتردد المزمن، ويشير إلى الأفراد الذين لديهم عجز دائم عن تحديد الأهداف المهنية، ويظل هؤلاء الأفراد مترددين بثبات مع مرور الوقت. وزيادة اليقظة في الحسم، ويتضمن اختيار الأفراد هدفًا مهنيًا، إلا أنّ قرارهم يعتمد على عدم كفاية المعرفة بأنفسهم وبيئة

العمل، وهنا يندفع الأفراد قبل الأوان إلى اتخاذ قرار مهني استجابة للضغوط الشديدة أو لعوامل أخرى. والحسم اليقظ، ويتضمن اختيار الأفراد هدفًا مهنيًا، إلا أنّ اختيارهم يعتمد على المعرفة الشخصية والبيئية الكافية، مع شعورهم بمستوى منخفض من القلق والتوتر.

ومن النظريات التي فسرت التردد المهني نظرية السلوك الانهزامي الذاتي؛ حيث ينظر الطلبة إلى عملية اتخاذ القرار المهني على أنّها عملية غامضة غير ملموسة خارجة عن أرادتهم (Harun, 2006). ومن الأمثلة على سلوك الانهزام الذاتي التي يستخدمها الطلبة عادة لمقاومة اتخاذ القرارات المهنية، تجنب عملية اتخاذ القرار المهني، والبحث عن شخص آخر لتقديم الإجابات، وتأجيل اتخاذ القرار المهني، والتصرف بشكل مرتبك. ووفقًا لهذه النظرية يستخدم الطلبة سلوك الانهزام الذاتي بسبب الخوف، وغالبًا ما يكون الخوف وهميًا، كما هو الحال عندما يسأل الطلبة أنفسهم، ماذا لو أخترت مهنة خاطئة؟ أنا غير سعيد في حياتي المهنية، ولست ذكيًا بما يكفي، ولن يقبل والدي قراري. وبالتالي، إذا فشل الطلبة في المشاركة في عملية اتخاذ القرار المهني، فإنّ مخاوفهم الوهمية ستزاد، وفي نهاية المطاف يتم تجميدهم في حلقة غير بناءة من التردد، ويكونوا في انتظار شخص ما لاتخاذ قرارات مهنية لهم (Saunders et al., 2000).

وترى نظرية تقرير المصير أنّ عملية اتخاذ القرار المهني تتأثر بالأسرة، والأقران (Guay et al., 2003). إنّ تقرير مصير الفرد مستمد من إحساسه بالاستقلالية، والكفاءة، والعلاقات، وهذه تمنح الفرد الثقة والشعور بالرفاهية؛ حيث إنّ تعلق الفرد بالعائلة والأصدقاء قد يشجع في الواقع على الاستكشاف والتجريب المهني. ويميل الطلبة صغار السن لمناقشة الخيارات المهنية مع أقرانهم أكثر من المناقشة مع والديهم. علاوة على ذلك، يرتبط الشعور القوي بالكفاءة الذاتية بزيادة أنشطة اتخاذ القرار المهني بالبيئة الداعمة الإيجابية من الأصدقاء المستقلين.

وهناك العديد من العوامل المؤثرة في التردد المهني تقدير الذات؛ حيث إنّ الأفراد الذين يعانون من تدني تقدير الذات هم أقل دقة في إدارك أنفسهم، وغالبًا ما ينظرون إلى قدراتهم بشكل سلبي. كما أنّ تصريحات الذات السلبية، والفشل في استخدام الإدراك الذاتي الإيجابي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتردد (Feldman, 2003). ويميل الأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض إلى تبنّي قرارات مهنية ترضي الأشخاص الآخرين بدلًا من اتخاذ القرارات التي تلبّي احتياجاتهم الشخصية (Greenhaus & Callahan, 1992).

ويرى لي (Lee, 2005) إنّ التردد المهني له علاقة وثيقة بهوية الذات. ويرى لي أنّ الأفراد الذين يترددون في اتخاذ قراراتهم بشأن خياراتهم المهنية، نتيجة للشك بشأن هويتهم الذاتية، غالبًا ما يفتقرون إلى الثقة في تفضيلاتهم المهنية. وتؤكد لندن ( London, 2004) إنّ هناك ثلاثة عناصر رئيسة للدوافع المهنية التي تؤثر على النضج المهني للفرد، وهي: الهوية المهنية، وتشير إلى مدى أهمية مهنة الفرد بالنسبة لهويته العامة. والبصيرة المهنية، وتشير إلى الدرجة التي يمتلك بها الأفراد تصورات واقعية عن أنفسهم وبيئاتهم. والمرونة المهنية، وتشير إلى مرونة الفرد في مواجهة المطالب المبالغ فيها.

يُعدّ القلق أحد العوامل المؤثرة في الاستكشاف المهني (Blustein & Phillips, 1988). وهناك فرق بين قلق الحالة، وهذا النوع من القلق ينظر إلى الموقف على إنّه يمثل تهديد. وقلق السمة، ويشير إلى الفروق الفردية في الميل إلى إدارك الموقف على أنّه يمثل تهديد. ويُعرّف قلق السمة على أنّه سمة شخصية تشير إلى الفروق الفردية في احتمالية التعرض لقلق الحالة في معظم مواقف الضغوط.

ويُعرّف القلق على إنّه توقع لحدوث خطر مستقبلي أو حدث سلبي، مصحوبًا بمشاعر التخوف وعدم اليقين والخوف والانذار الموجه نحو تجربة يدركها الفرد (Perrotta, 2019). ويمكن تعريف القلق المهني على أنّه القلق المتأصل في مشكلة مهنية عند مواجهة عملية التطوير المهني (Pisarik et al., 2017). ويعتقد بأن القلق المهني هو نوع من أنواع القلق الاجتماعي، لأنه يتعلق بحالة الفرد كطالب أو كشخص لديه مهنة في المجتمع. وخلال مرحلة المراهقة، يزاد القلق المهني تدريجيًا، ويصبح الطلبة أكثر قلقًا بشأن مستقبلهم الأكاديمي والمهني (Mallet, 2002).

يرى هيرلوك (Hurlock, 2011) أنّ القلق الذي يُعاني منه الشخص يمكن أن يحدث في ظروف مختلفة، بما في ذلك قلق المستقبل. وينشأ هذا النوع من القلق لأن العامل الرئيس هو عالم المهن المرتبط بمهنة الفرد. والقلق المهني هو شعور الفرد بمشاعر تتسم بالخوف والقلق من أنّ شيئًا ما سيحدث له في المستقبل؛ فالحصول على مهنة جيدة في المستقبل هو شيء مرغوب لدى الأفراد جميعهم. ويرى براسيت (Priest, 1994). إنّ المهنة هي عبارة عن عملية بحث عن هوية الفرد الذاتية، وتُعدّ مصدر قلق شائع لدى الأفراد. ويرى سوسانتي وميراديبتا (Susanty & Miradipta, 2013) أنّ الأشياء التي تسبب قلق المستقبل المهني هي فرص العمل الضيقة، والمنافسة الشديدة في مجال المهن.

تشير جوانب القلق المهني إلى جوانب القلق بشكل عام كما اقترحها هابر ورونيون (Haber & Runyon, 1984)، والتي تقسم جوانب القلق إلى أربعة جوانب، هي: الجوانب المعرفية، وهي مشاعر غير سارة تنشأ في ذهن الفرد؛ بحيث يشعر بالقلق والخوف. وعندما يُعاني الفرد من هذه الحالة، لا يمكنه التركيز على اتخاذ القرارات، ويواجه صعوبات في النوم. ويتسبب القلق والخوف المفرطين في أنّ يفكر الفرد في الأشياء غير المرغوبة بشأن مسيرته المهنية في المستقبل. والجوانب الحركية، وهي المشاعر غير السارة التي تنشأ في شكل أفعال سلوكية كالضغط على الأصابع، وقضم الشفاه، ونقر الأظافر، والعصبية، والتشنّجات اللاإرادية. والجوانب الجسدية، وهي المشاعر غير السارة التي تنشأ في ردود الفعل الجسدية كجفاف الفم، وصعوبة التنفس، وبرود القدمين، وشعور الفرد بالدوخة، والتعرق الزائد، وزيادة مستوى ضغط الدم، وصعوبة هضم الطعام. والجوانب العاطفية، وهي مشاعر مزعجة تظهر على شكل انفعالات، ومشاعر توتر بسبب الانفعالات المفرطة، كالشعور بالرعب، والتشاؤم بشأن مستقله المهني.

والطلبة الذين يُعانون من التردد المهني ويشعرون بعدم اليقين بشأن مستقبلهم المهني سوف يقلقون بشأن مستقبلهم المهني؛ حيث يرى فينيولي (Vignoli, 2015) أنّ القلق المهني يرتبط بقلق الفرد بشأن الحياة الأكاديمية والمهنية، والخوف من عدم تلبية التوقعات الأسرية، والخوف عن الابتعاد عن العائلة والأصدقاء، والفشل في القدرة على تحقيق الأهداف المطلوبة، وعدم القدرة على اختيار مهنة.

ويرى جوندوز ويلماز (Gunduz & Yilmaz, 2016) أنّ القلق المهني يتكون من عاملين، هما: تأثير الأسرة، ويشير هذا العامل إلى شعور الطلبة بالقلق من أنّ أسرهم لن تفهم خططهم المهنية بشكل صحيح، وأنّ أسرهم سوف تحول دون تحقيق أهدافهم المهنية، أو لا يتمكن الطلبة عن التعبير عن أنفسهم لأسرهم. واختيار مهنة، ويشير هذا العامل إلى شعور بالقلق فيما يتعلق بمدى ملاءمة المهنة التي يرغبون في اختيارها، وما إذا كانوا سعداء أم لا في هذه المهنة، أو احتمالية فشلهم في هذه المهنة.

بعد مراجعة الباحثين على للأدب النظري الذي تناول متغيريْ: التردد المهني وقلق المستقبل المهني فيما يأتي عرض للدّراسات السابقة التي تناولت متغير الدراسة، فاهتمت دراسة المحاميد والسفاسفة (2007) بالتعرف على مستوى قلق المستقبل المهني، ومعرفة الفروق في مستوى قلق المستقبل المهني وفقًا لمُتغيّريْ: الجنس والكلية والتفاعل بينهما. تكونت عينة الدّراسة من (408) طالبٍ وطالبةٍ من طلبة جامعة مؤته، وجامعة اليرموك، والجامعة الهاشمية في الأردن. أظهرت النتائج مستوى مرتفعاً من قلق المستقبل المهني. وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالّة في مستوى قلق المهني تُعزى لمُتغيّر الجنس.

وهدفت دراسة دانيلز وزملائه (Daniles et al., 2011) إلى بحث العلاقة بين القلق المهني والتردد المهني والتحكم المُدرك. تكونت عينة الدّراسة من (844) طالباً وطالبةً من طلبة الجامعة الكندية البحثية. أظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالّة إحصائيًا بين قلق المستقبل المهني والتردد المهني.

واهتمت دراسة الشريفين وزملائه (2014) بدراسة العلاقة بين خدمات الإرشاد المهني وقلق المستقبل المهني، ومعرفة فيما إذا كانت هنالك فروق في مستوى قلق المستقبل المهني تُعزى لمُتغيّرات: الجنس، والتحصيل الدّراسي، والمستوى الدّراسي. تكونت عينة الدّراسة من (957) طالباً وطالبةً من طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. أظهرت نتائج الدّراسة أنّ مستوى قلق المستقبل المهني مرتفعٌ، وعدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى قلق المستقبل المهني تُعزى لمُتغيّر الجنس.

وقامت ناصر ويوسف (2014) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين قلق المستقبل المهني ومفهوم الذات والحاجات النفسية، ومعرفة فيما إذا كان هنالك فروق في مستوى قلق المستقبل المهني تُعزى لمُتغيّر الجنس. أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى قلق المستقبل المهني تُعزى لمتغير الجنس.

وأجرت محمد وزملاؤها (2017) دراسة اهتمت بمعرفة فيما إذا كان هنالك اختلاف في مستوى قلق المستقبل المهني وفقًا لمُتغيّرات الجنس، ونوع المدرسة. تكونت عينة الدّراسة من (220) معلمًا ومعلمةً من معلمي المدارس الحكومية والخاصة بمصر. أظهرت النتائج عدم وجود دالّة إحصائيًا في مستوى قلق المستقبل المهني تعزى لمُتغيّر الجنس.

واهتمت دراسة يلماز وجوندوز (Yilmaz & Gunduz, 2018) بفحص علاقة التردد المهني وقلق المستقبل المهني باستخدام نموذج المعادلة البنائية. تكونت عينة الدّراسة من (444) طالباً وطالبةً من طلبة المدارس الثانوية في تركيا. أظهرت نتائج الدّراسة وجود تأثير موجب ودالّ إحصائيًا للتردد المهني على قلق المستقبل المهني.

وهدفت دراسة شيكر (Seker, 2021) إلى فحص العلاقة بين الرفاهية الذاتية وقلق المستقبل المهني والتردد المهني. تكونت عينة الدّراسة من (663) طالباً وطالبةً من طلبة المدارس الثانوية في تركيا. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالّة إحصائيًا بين قلق المستقبل المهني والتردد المهني.

وأجرى حمود وزملاؤه (2022) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين قلق المستقبل المهني وسمتيْ: التفاؤل والتشاؤم، وكذلك هدفت إلى معرفة فيما إذا كان هنالك فروق في مستوى قلق المستقبل المهني تُعزى لمُتغيّر الجنس. تكونت عينة الدراسة من (726) طالباً وطالبةً من طلبة كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عُمان. أظهرت النتائج أنّ مستوى قلق المستقبل المهني جاء بمستوى منخفض. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى قلق المستقبل المهني تُعزى لمُتغيّر الجنس.

وأجرت الحراصية وبادزيس (2023) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين قلق المستقبل المهني ومعتقدات الكفاءة الذاتية، وكذلك هدفت إلى معرفة فيما إذا كان هنالك فروق في مستوى قلق المستقبل المهني تُعزى لمُتغيّريْ: الجنس والتخصص الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبةٍ من طلبة جامعة السلطان قابوس في سلطنة عُمان. وأظهرت النتائج أنّ مستوى قلق المستقبل المهني جاء بمستوى متوسط. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى قلق المستقبل المهني تُعزى لمتغير الجنس؛ إذْ إنّ مستوى قلق المستقبل المهني لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث.

يتضح من خلال استعراض الدّراسات السابقة وجود تباين بين هذه الدّراسات من حيث الأهداف، أو طبيعة العينة، التي توصلت إليها فيما يتعلق بمُتغيّرات الدّراسة الحالية؛ فمن حيث الأهداف تقصي بعضها التعرّف على مستوى قلق المستقبل المهني، ومعرفة الفروق في مستوى قلق المستقبل المهني وفقًا لمُتغيّري الجنس والكلية والتفاعل بينهما كدراسة (المحاميد والسفاسفة، 2007)، وبحث العلاقة بين القلق المهني والتردد المهني والتحكم المدرك كدراسة (Daniles et al., 2011)، وفحص العلاقة التردد المهني وقلق المستقبل المهني باستخدام نموذج المعادلة البنائية كدراسة (Yilmaz & Gunduz, 2018). أما من حيث العينة تكونت العينة في أغلب الدّراسات من طلبة المرحلة الثانوية كدراسة كل من (الشريفين وآخرين، 2014؛ Seker, 2021)، وطلبة الجامعة كدراسة كل من ( Yilmaz & Gunduz, 2018) (Daniles et al., 2011). أما من حيث نتائج بعض الدّراسات أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالّة احصائيًا للتردد المهني على قلق المستقبل المهني كدراسة (Seker, 2021; Yilmaz & Gunduz, 2018). وأما عن الدّراسة الحالية فقد تميّزت عن غيرها من الدّراسات أنّها الدّراسة العربية الأولى حسب علم الباحثيْن التي هدفت إلى دراسة العلاقة الارتباطية بين التردد المهني وقلق المستقبل المهني، وفقًا لمُتغيّر الجنس.

مشكلة الدّراسة

تُعدّ مرحلة المراهقة فترة إثبات للذات، وعمل جاد للمستقبل، وخصوصًا طلبة المرحلة الثانوية؛ لما يترتب على ذلك تفكيرهم العميق في مستقبلهم الجامعي، وكيفية مواجهة الصعوبات التي تعترض طريق تحقيق أحلامهم؛ حيث تعكس ظاهرة قلق المستقبل سلبًا على إدراك الطلبة لقدراتهم الذاتية وطموحهم المستقبلي، ممّا يجعلهم عرضه للاضطرابات النفسية والسلوكية وعدم القدرة على التكيف الفعال، وهذا يؤثر سلبًا على مستقبلهم العملي والعملي. ومن خلال عمل أحد الباحثين كمرشد تربوي وتفاعله المباشر مع الطلبة، فقد لاحظ وجود نظرة تشاؤمية للطلبة تجاه مستقبلهم بشكل عام، وتجاه المهنة التي سوف يلتحقون بها بشكل خاص، كما لاحظ عدم وجود اهتمام محدّد عند الطلبة ببعض المهن، وذلك نتيجة لوجود العديد من التخصصات المشعبة والراكدة، التي يتم الاطلاع عليها من خلال الموقع الرسمي لديوان الخدمة المهنية، الأمر الذي ينعكس بشكل سلبي على هؤلاء الطلبة في اختيار مهنة من بين العديد من المهن، وبالتالي، شعورهم بالتردد المهني.والفرد قد ينظر للمستقبل أما بتفاؤل وأمل أو بتشاؤم وقلق، فإذا كان الجانب السلبي هو الغالب على الواقع فذلك سيؤدي بالفرد إلى الشعور بالقلق عن المستقبل (Zaleski, 1996). حيث أشارت نتائج دراسة (Graunke &Woosley, 2005) إلى أنّ الطلبة ذوي المستوى المرتفع من قلق المستقبل المهني والتردد المهني يحققون تحصيلاً أكاديميّاً أقل مقارنة مع الطلبة ذوي المستوى المنخفض من قلق المستقبل المهني والتردد المهني. ويؤدي قلق المستقبل المهني والتردد المهني إلى أنْ يكون الأفراد أقل التزامًا بحياتهم المهنية، ويعانون من مستوى منخفض من الرضا، وقد يفشلون عموماً في أنْ يصبحوا مساهمين نشطين في مجتمعهم. وتتمثل مشكلة الدّراسة الحالية في الكشف عن القدرة التنبؤية للتردد المهني بقلق المستقبل المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية. **وبشكل أكثر تحديدًا، حاولت هذه الدّراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:**

- **السؤال الأول:** ما مستوى التردد المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية؟
- **السؤال الثاني:** هل يختلف مستوى التردد المهني باختلاف مُتغيّر الجنس لدى طلبة المرحلة الثانوية؟
- **السؤال الثالث:** ما مستوى قلق المستقبل المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

- **السؤال الرابع:** هل يختلف مستوى قلق المستقبل المهني باختلاف مُتغيّر الجنس لدى طلبة المرحلة الثانوية؟
- **السؤال الخامس:** ما القدرة التنبؤية للتردد المهني بقلق المستقبل المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

**أهداف الدراسة**

هدفت هده الدراسة إلى الكشف عن مستوى التردد المهني وقلق المستقبل المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. والكشف عن الفروق في مستوى التردد المهني وقلق المستقبل المهني وفقًا لمُتغيّر الجنس. ومعرفة القدرة التنبؤية للتردد المهني بقلق المستقبل المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية.

**أهمية الدّراسة**

تتجلى الأهمية النظرية للدراسة الحالية من أهمية عينة الدّراسة وهي فئة طلبة المرحلة الثانوية والتي تُعد من أكثر الفئات العمرية حساسية وعرضة للقلق والإحباط، لذلك ينبغي رعايتها والاهتمام فيها لا يقتصر بتنمية قدراتهم العقلية، بل يتعدى إلى رعايتهم نفسيًا، بما يضمن لهم نموًا متكاملًا يحقق الشخصية السوية المتكاملة في جميع جوانبها، كما يؤمل من هذه الدّراسة في إنّها ستُقدم مساهمة كبيرة في الأدب النظري المتعلق بعملية اتخاذ القرار المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية من خلال الكشف عن القدرة التنبؤية للتردد المهني بقلق المستقبل المهني، وفي إثراء الجانب النظري للبحوث والدّراسات المتعقلة بهذه المُتغيّرات.

أمّا من الناحية العملية تتجلى أهمية هذه الدّراسة في الاستفادة بما تسفر عنه من نتائج في إفادة القائمين على المؤسّسات التربوية من مستشاري المدارس والمرشدين النفسيين وذلك لإعطاء الأولوية لممارسات الإرشاد الفردي والجماعي لخفض مستوى التردد المهني لدى الطلبة وفي تقديم التوجيه المهني لطلبة المرحلة الثانوية. كما يؤمل أنّ يستفيد من نتائج الدّراسة الحالية في إعداد برامج إرشادية لطلبة المدارس الثانوية الذين هم في مرحلة اتخاذ القرارات المهنية تُسهم في خفض قلق المستقبل المهني، وبالتالي، تركيز الطلبة على دراستهم وزيادة تحصيلهم الدّراسي. كما يؤمل الاستفادة من نتائج الدّراسة الحالية في أبحاث لاحقة على المستوى المحلي والعربي باستخدام مُتغيّرات أخرى ذات صلة بمُتغيّرات الدّراسة الحالية. وفي توفير أدوات قياس لمتغيرات الدراسة تتوفر فيهما خصائص سيكومترية من صدق وثبات، يمكن الاستفادة منها من قِبل باحثين آخرين وتطبيقها في دراسات مشابهة للدّراسة الحالية.

**حدود الدراسة**

- **الحدود الموضوعية:** تم تطبيق أدوات الدراسة على طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم محافظة المفرق في الأردن.
- **الحدود الزمانية:** طبقت أدوات الدراسة في الفصل الدّراسي الثاني من العام الدراسي 2022/2021.
- **المحددات الإجرائية:** لغايات جمع البيانات والمعلومات في هذه الدّراسة استُخدم مقياس التردد المهني ومقياس قلق المستقبل المهني، وبالتالي، تتحدد نتائج هذه الدّراسة بدرجة صدق هذه الأدوات وثباتها على عينة الدّراسة.

**مصطلحات الدّراسة**

- **التردد المهني:** يُعرّف بأنّه عدم قدرة الفرد على اتخاذ قرار مهني بسبب المواقف الاعتراضية في عملية اتخاذ القرار المهني (Gati, 1986). ويُعرّف إجرائيًا بدلالة الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التردد المهني.
- **قلق المستقبل المهني:** يُعرّف على أنّه القلق المتأصل في مشكلة مهنية عند مواجهة عملية التطوير المهني (Pisarik et al., 2017). ويُعرّف إجرائيًا بدلالة الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس قلق المستقبل المهني.

**الطريقة والإجراءات**

- **منهج الدراسة:** استخدمت هذه الدّراسة المنهج الوصفي – الارتباطي لملاءمته تحقيق أهداف الدّراسة.
- **مجتمع الدّراسة:** تكوّن مجتمّع الدّراسة من طلبة المرحلة الثّانويّة جميعهم في لواء قصبة المفرق، البالغ عددهم (6122) طالباً وطالبةً، في الفصل الدّراسيّ الثاني من العام الدّراسيّ 2022/2021.

**عيّنة الدراسة**

- **أولًا:** العينة الاستطلاعية، لأغراض حساب صدق وثبات مقياس التردد المهني ومقياس قلق المستقبل المهني تكونت العينة الاستطلاعية من (200) طالبٍ وطالبةٍ من طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. وتمّ استبعاد العينة الاستطلاعية من عينة الدراسة النهائية.
- **ثانيًا** العينة النهائية، أما عينة الدّراسة فتكونت من (724) طالباً وطالبةً من طلبة المرحلة الثانوية، تمّ اختيارهم بالطريقة الميسَّرة. منهم من الذكور (342) (74.2%) طالبٍ، ومن الإناث (382) (52.8%) طالبةٌ.

**أداتا الدّراسة**

لتحقيق أهداف الدّراسة، ولغايات جمع البيانات والمعلومات، استُخدم مقياس التردد المهني، ومقياس قلق المستقبل المهني، وفيما يأتي وصف لهذيْن المقياسين.

- **مقياس التردد المهني:** استُخدم مقياس التردد المهني الذي طوّره اكسيو (Xu, 2020). ويتكون المقياس من (20) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، هي: العصابية/ العاطفة السلبية، وقلق الالتزام، ونقص الاستعداد، والصراعات الشخصية. وخصص لكل بُعد من هذه الأبعاد خمس فقرات. وتكون الإجابة على فقرات المقياس باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، بحيث أعطي وزن (1) لغير موافق بشدة، وأعطي وزن (5) لموافق بشدة. وتتراوح درجة الإجابة على المقياس بين (20–100)، إذْ تشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى مرتفع من التردد المهني، في حين تشير الدرجة المنخفضة على المقياس إلى مستوى منخفض من التردد المهني. ويتمتع مقياس قلق المستقبل المهني بصورته الأصلية بدلالات صدق وثبات مرتفعة.

لأغراض هذه الدراسة تمّ ترجمة مقياس التردد المهني من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية من قبل الباحثين، وتمّ بعد عرض النسخة الأصلية من المقياس والنسخة المعربة على عضوين من أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة الإنجليزية وآدابها في الجامعة الهاشمية للتأكد من سلامة الترجمة ودقّتها، وتم تعديل بعض الصياغات اللغوية لبعض الفقرات.

صدق مقياس التردد المهني في الدّراسة الحالية

للتحقق من صدق بناء مقياس التردد المهني في الدّراسة الحالية، تمّ تطبيق المقياس على عينة الاستطلاعية سالفة الذكر، وتمّ حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) بين أبعاد مقياس التردد المهني والدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (1).

**الجدول (1) مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس التردد المهني ودرجته الكلية**

| المُتغيّرات | العصابية/ العاطفة السلبية | قلق الالتزام | نقص الاستعداد | الصراعات الشخصية | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|
| العصابية/ العاطفة السلبية | 1 | | | | |
| قلق الالتزام | .57 | 1 | | | |
| نقص الاستعداد | .32 | .46 | 1 | | |
| الصراعات الشخصية | .21 | .32 | .54 | 1 | |
| الدرجة الكلية | .75 | .79 | .77 | .68 | 1 |

يتضح من الجدول (1) إنّ قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس التردد المهني مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (.68– .79)، وتراوحت قيم ارتباط أبعاد المقياس مع بعضها (.21– .57). كما تم حساب معاملات ارتباط فقرات مقياس قلق المستقبل المهني مع أبعادها من جهة، ومع الدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى، كما هو مبين في الجدول (2).

**الجدول (2) مصفوفة ارتباطات فقرات أبعاد مقياس التردد المهني ودرجته الكلية**

| العصابية/ العاطفة السلبية | | | قلق الالتزام | | |
|---|---|---|---|---|---|
| الفقرة | البُعد | الكلي | الفقرة | البُعد | الكلي |
| 1 | .58 | .35 | 6 | .51 | .45 |
| 2 | .60 | .48 | 7 | .63 | .56 |

| العصابية/ العاطفة السلبية | | | قلق الالتزام | | |
|---|---|---|---|---|---|
| الفقرة | البُعد | الكلي | الفقرة | البُعد | الكلي |
| 3 | .65 | .44 | 8 | .57 | .33 |
| 4 | .51 | .42 | 9 | .53 | .50 |
| 5 | .54 | .40 | 10 | .57 | .40 |
| **نقص الاستعداد** | | | **الصراعات الشخصية** | | |
| الفقرة | البُعد | الكلي | الفقرة | البُعد | الكلي |
| 11 | .64 | .42 | 16 | .51 | .21 |
| 12 | .44 | .39 | 17 | .53 | .45 |
| 13 | .52 | .39 | 18 | .57 | .34 |
| 14 | .57 | .42 | 19 | .47 | .46 |
| 15 | .73 | .63 | 20 | .62 | .39 |

يتضح من الجدول (2) أنّ قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد العصابية/ العاطفة السلبية مع بُعدها تراوحت بين (.51– .60)، وتراوحت بين (.35– .48) مع الدرجة الكلية للمقياس. وأنّ قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد قلق الالتزام مع بُعدها تراوحت بين (0.51– 0.63)، وتراوحت ما بين (.26– .50) مع الدرجة الكلية للمقياس. وأنّ قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد نقص الاستعداد مع بُعدها تراوحت ما بين (.44– .73)، وتراوحت ما بين (.39– .63) مع الدرجة الكلية للمقياس. وأنّ قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد الصراعات الشخصية مع بُعدها تراوحت ما بين (.47– .62)، وتراوحت ما بين (.21– .46) مع الدرجة الكلية للمقياس.

**ثبات مقياس التردد المهني في الدّراسة الحالية**

للتحقق من ثبات مقياس التردد المهني في هذه الدّراسة، تمّ التحقق من ثبات الاتّساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمتها لمقياس التردد المهني (.76)، وبلغت (.72) للعصابية/ العاطفة السلبية، و(.71) لقلق الالتزام، و(.72) لنقص الاستعداد، و(.70) للصراعات الشخصية.

**تصحيح مقياس التردد المهني:**

تمّ تصنيف مستوى التردد المهني إلى ثلاث فئات وفقاً للمعادلة الآتية: (الحدّ الأعلى– الحدّ الأدنى/3). فالمتوسطات الحسابية بين (1– 2.33) تشير إلى مستوى منخفض من التردد المهني، والمتوسطات الحسابية بين (2.34– 3.67) تشير إلى مستوى متوسط من التردد المهني، والمتوسطات الحسابية بين (3.68– 5) تشير إلى مستوى مرتفع من التردد المهني.

مقياس قلق المستقبل المهني: استُخدم مقياس قلق المستقبل المهني الذي طوّره جوندز ويلماز (Gunduz & Yilmaz, 2016). ويتكون المقياس من (14) فقرة موزعة على بُعدين، هما: قلق اختيار المهنة، وخصص لهذا البُعد تسع فقرات، وقلق تأثير الأسرة، وخصص لهذا البُعد خمس فقرات. وتكون الإجابة على فقرات المقياس باستخدام مقياس ليكرت الخماسي؛ بحيث أعطي وزن (1) لغير موافق بشدة، وأعطي وزن (5) لموافق بشدة. وتتراوح درجة الإجابة على المقياس بين (14– 70)؛ إذْ تشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى مرتفع من قلق المستقبل المهني، في حين تشير الدرجة المنخفضة على المقياس إلى مستوى منخفض من قلق المستقبل المهني. ويتمتع مقياس قلق المستقبل المهني بصورته الأصلية بدلالات صدق وثبات مرتفعة. لأغراض هذه الدراسة تمّ ترجمة مقياس قلق المستقبل المهني من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية من قِبل الباحثين، وتمّ عرض النسخة الأصلية من المقياس والنسخة المعربة على عضوين من أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة الإنجليزية وآدابها في الجامعة الهاشمية للتأكد من سلامة الترجمة ودقّتها، وتم تعديل بعض الصياغات اللغوية لبعض الفقرات.

صدق مقياس قلق المستقبل المهني في الدّراسة الحالية

للتحقق من صدق بناء مقياس قلق المستقبل المهني في الدّراسة الحالية، تمّ تطبيق المقياس على العيّنة الاستطلاعية سالفة الذكر، وتمّ حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) بين أبعاد مقياس قلق المستقبل المهني والدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبيّن في الجدول (3).

**الجدول (3) مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس قلق المستقبل المهني ودرجته الكلية**

| المُتغيّرات | قلق اختيار المهنة | قلق تأثير الأسرة | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|
| قلق اختيار المهنة | 1 | | |
| قلق تأثير الأسرة | .42* | 1 | |
| الدرجة الكلية | .91* | .74* | 1 |

يتّضح من الجدول (3) أنّ قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس قلق المستقبل المهني مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.74- 0.91)، وبلغت قيمة معامل ارتباط بُعدي المقياس (0.42). كما تمّ حساب معاملات ارتباط فقرات مقياس قلق المستقبل المهني مع أبعادها من جهة، ومع الدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى، كما هو مبيّن في الجدول (4).

**الجدول (4) مصفوفة ارتباطات فقرات أبعاد مقياس قلق المستقبل المهني ودرجته الكلية**

| قلق اختيار المهنة | | | قلق تأثير الأسرة | | |
|---|---|---|---|---|---|
| الفقرة | البُعد | الكلي | الفقرة | البُعد | الكلي |
| 1 | .36* | .34* | 10 | .58* | .50* |
| 2 | .51* | .53* | 11 | .35* | .35* |
| 3 | .58* | .51* | 12 | .68* | .40* |
| 4 | .53* | .49* | 13 | .36* | .26* |
| 5 | .54* | .43* | 14 | .70* | .46* |
| 6 | .41* | .43* | | | |
| 7 | .53* | .43* | | | |
| 8 | .51* | .60* | | | |
| 9 | .57* | .40* | | | |

يتّضح من الجدول (4) أنّ قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد قلق اختيار المهنة مع بُعدها تراوحت بين (.36- .58)، وتراوحت بين (.34- .60) مع الدرجة الكلية للمقياس. وإنّ قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد قلق تأثير الأسرة مع بُعدها تراوحت بين (.36- .70)، وتراوحت بين (.26- .50) مع الدرجة الكلية للمقياس.

**ثبات مقياس قلق المستقبل المهني في الدّراسة الحالية**

للتحقق من ثبات مقياس قلق المستقبل المهني في هذه الدّراسة، تمّ التحقق من ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمة كرونباخ ألفا لمقياس قلق المستقبل المهني (.76)، وبلغت (.71) لقلق اختيار المهنة، و(.70) لقلق تأثير الأسرة.

**تصحيح مقياس قلق المستقبل المهني**

صنف مستوى التردد المهني إلى ثلاث فئات وفقاً للمعادلة الآتية (الحدّ الأعلى- الحدّ الأدنى/3)؛ فالمتوسطات الحسابية بين (1- 2.33) تشير إلى مستوى منخفض من التردد المهني، والمتوسطات الحسابية ما بين (2.34- 3.67) تشير إلى مستوى متوسط من التردد المهني، والمتوسطات الحسابية ما بين (3.68- 5) تشير إلى مستوى مرتفع من التردد المهني.

**إجراءات الدّراسة**

نفذت الدّراسة وفقاً للخطوات الآتية:

1. إعداد أدوات الدّراسة من بصورتها الأولية.
2. التأكد من صدق أدوات الدراسة وثباتها بتحكيمها وتطبيقها على عيّنة استطلاعية.
3. تحديد مجتمع الدراسة حسب إحصاءات مديرية التربية والتعليم في لواء قصبة المفرق، واختيار عيّنة تمثل مجتمع الدّراسة.
4. توزيع أداتي الدّراسة على العينة المستهدفة.
5. جمْع الاستبانات الصالحة للتحليل، وإدخال بياناتها إلى الحاسوب، لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة.

6. استخلاص النتائج، ومن ثمّ مناقشة ما تمّ التوصل إليه من نتائج في ضوْء أسئلة الدّراسة، والخروج بالتوصيات المناسبة استناداً إلى نتائج الدّراسة.

**نتائج الدّراسة**

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، الذي ينصُّ على: ما مستوى التردد المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية؟**

للإجابة عن السؤال الأول، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عيِّنة الدّراسة على مقياس التردد المهني، والجدول (5) يوضح ذلك.

**الجدول (5) مستوى التردد المهني لدى أفراد عينة الدّراسة**

| المُتغيّرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|
| العصابية/ العاطفة السلبية | 2.54 | .70 | متوسط |
| قلق الالتزام | 2.54 | .65 | متوسط |
| نقص الاستعداد | 2.48 | .66 | متوسط |
| الصراعات الشخصية | 2.53 | .62 | متوسط |
| التردد المهني | 2.52 | .47 | متوسط |

يتّضح من الجدول (5) أنّ مستوى التردد المهني جاء بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي (2.52). وكذلك يتضح من الجدول (5) أنّ مستوى أبعاد التردد المهني (العصابية/ العاطفة السلبية، وقلق الالتزام، ونقص الاستعداد، والصراعات الشخصية) جاءت متوسطة.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، الذي ينصُّ على: هل يختلف مستوى التردد المهني باختلاف مُتغيّر الجنس لدى طلبة المرحلة الثانوية؟**

للإجابة عن السؤال الثاني، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عيِّنة الدّراسة على مقياس التردد المهني تبعًا لمُتغيّر الجنس، والجدول (6) يوضّح ذلك.

**الجدول (6) مستوى التردد المهني تبعًا لمُتغيّر الجنس**

| المُتغيّرات | ذكور | | إناث | |
|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| العصابية/ العاطفة السلبية | 2.57 | .47 | 2.51 | .66 |
| قلق الالتزام | 2.50 | .71 | 2.57 | .59 |
| نقص الاستعداد | 2.45 | .69 | 2.51 | .64 |
| الصراعات الشخصية | 2.53 | .62 | 2.52 | .61 |
| التردد المهني | 2.51 | .52 | 2.53 | .42 |

يتّضح من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية للتردد المهني وأبعاده العصابية/ العاطفة السلبية، وقلق الالتزام، ونقص الاستعداد، والصراعات الشخصية، ولمعرفة دلالة هذه الفروق إحصائيًا، استُخدم تحليل التباين المتعدد، والجدول (7) يوضّح ذلك.

**الجدول (7) نتائج تحليل التّباين متعدد المُتغيّرات لأثر الجنس على القدرة على التردد المهني**

| مصدر التّباين | المتغيّرات | مجموع المربّعات | درجات الحريّة | متوسط المربّعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | العصابية/ العاطفة السلبية | .722 | 1 | .722 | 1.448 | .22 |
| هوتلنج=011. | قلق الالتزام | .955 | 1 | .955 | 2.232 | .13 |
| ح=08. | نقص الاستعداد | .578 | 1 | .578 | 1.293 | .25 |

| مصدر التَباين | المتغيّرات | مجموع المربّعات | درجات الحريّة | متوسط المربّعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الصراعات الشخصية | .009 | 1 | .009 | .023 | .88 |
| | التردد المهني | .039 | 1 | .039 | .172 | .69 |
| | العصابية/ العاطفة السلبية | 36.347 | 722 | .499 | | |
| | قلق الالتزام | 308.906 | 722 | .4285 | | |
| الخطأ | نقص الاستعداد | 322.583 | 722 | .447 | | |
| | الصراعات الشخصية | 279.236 | 722 | .387 | | |
| | التردد المهني | 165.271 | 722 | .229 | | |
| | العصابية/ العاطفة السلبية | 361.070 | 723 | | | |
| | قلق الالتزام | 309.861 | 723 | | | |
| الكلي المصحح | نقص الاستعداد | 323.160 | 723 | | | |
| | الصراعات الشخصية | 279.244 | 723 | | | |
| | التردد المهني | 165.310 | 723 | | | |

يتّضح من الجدول (7) عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى التردد المهني وأبعاده الأربعة (العصابية/ العاطفة السلبية، وقلق الالتزام، ونقص الاستعداد، والصراعات الشخصية) تعزى لمُتغيّر الجنس؛ حيث كانت قيَم (ف) جميعها غير دالّة إحصائيًا.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، الذي ينصُّ على: ما مستوى قلق المستقبل المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية؟**

للإجابة عن السؤال الثالث، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة على مقياس قلق المستقبل المهني، والجدول (8) يوضّح ذلك.

**الجدول (8) مستوى قلق المستقبل المهني لدى أفراد عينة الدّراسة**

| المُتغيّرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|
| قلق اختيار المهنة | 2.34 | .61 | متوسط |
| قلق تأثير الأسرة | 2.44 | .69 | متوسط |
| قلق المستقبل المهني | 2.44 | .53 | متوسط |

يتّضح من الجدول (8) أنّ مستوى قلق المستقبل المهني جاء متوسطًا، وبمتوسط حسابي (2.44). وكذلك يتّضح من الجدول (8) أنّ مستوى بُعديْ قلق المستقبل المهني: (قلق اختيار المهنية، وقلق تأثير الأسرة) جاءت متوسطة.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، الذي ينصُّ على: هل يختلف مستوى قلق المستقبل المهني باختلاف مُتغيّر الجنس لدى طلبة المرحلة الثانوية؟**

للإجابة عن السؤال الرابع، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة على مقياس قلق المستقبل المهني تبعًا لمُتغيّر الجنس، والجدول (9) يوضّح ذلك.

**الجدول (9) مستوى قلق المستقبل المهني تبعًا لمُتغيّر الجنس**

| المُتغيّرات | ذكور | | اناث | |
|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| قلق اختيار المهنة | 2.45 | .61 | 2.42 | .60 |
| قلق تأثير الأسرة | 2.50 | .70 | 2.38 | .67 |
| قلق المستقبل المهني | 2.47 | .52 | 2.41 | .53 |

يتّضح من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لقلق المستقبل المهني وبُعديْه: قلق اختيار المهنة، وقلق تأثير الأسرة، ولمعرفة دلالة هذه الفروق إحصائيًا، استُخدم تحليل التباين المتعدد، والجدول (10) يوضّح ذلك.

**الجدول (10) نتائج تحليل التّباين متعدد المُتغيّرات لأثر الجنس على قلق المستقبل المهني**

| مصدر التّباين | المتغيّرات | مجموع المربّعات | درجات الحريّة | متوسط المربّعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | قلق اختيار المهنة | 01.85 | 1 | .185 | .497 | .48 |
| هوتلنج= .007 | قلق تأثير الأسرة | 2.545 | 1 | 2.545 | 5.379 | .02 |
| ح=06. | قلق المستقبل المهني | .717 | 1 | .717 | 2.555 | .11 |
| | قلق اختيار المهنة | 269.252 | 722 | .373 | | |
| الخطأ | قلق تأثير الأسرة | 341.572 | 722 | .473 | | |
| | قلق المستقبل المهني | 202.535 | 722 | .281 | | |
| | قلق اختيار المهنة | 269.437 | 723 | | | |
| الكلي المصحح | قلق تأثير الأسرة | 344.117 | 723 | | | |
| | قلق المستقبل المهني | 203.252 | 723 | | | |

يتّضح من الجدول (10) عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى قلق المستقبل المهني، وبُعد قلق اختيار المهنة تُعزى لمُتغيّر الجنس؛ حيث كانت قِيَم (ف) جميعها غير دالّة إحصائيًا. وكذلك يتّضح من الجدول (10) وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى قلق تأثير الأسرة تُعزى لمُتغيّر الجنس، وبالرجوع إلى الجدول (9) تبيّن أنّ مستوى قلق تأثير الأسرة لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس، الذي ينصُّ على: ما القدرة التنبؤية للتردد المهني بقلق المستقبل المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية؟**

استخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للإجابة عن هذا السؤال، والجدول (11) يوضّح ذلك.

**الجدول (11) مصفوفة معاملات الارتباط بين التردد المهني وقلق المستقبل المهني**

| المُتغيّرات | قلق اختيار المهنة | قلق تأثير الأسرة | قلق المستقبل المهني |
|---|---|---|---|
| العصابية/ العاطفة السلبية | .38* | .17* | .36* |
| قلق الالتزام | .34* | .13* | .32* |
| نقص الاستعداد | .49* | .20* | .45* |
| الصراعات الشخصية | .39* | .25* | .40* |
| التردد المهني | .56* | .26* | .53* |

يتّضح من الجدول (11) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالّة إحصائيًا بين التردد المهني وقلق المستقبل المهني لدى أفراد عينة الدّراسة. كما يتّضح من الجدول (11) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالّة إحصائيًا بين بُعديْ قلق المستقبل المهني: (قلق اختيار المهنة، وقلق تأثير الأسرة) وأبعاد التردد المهني: (العصابية/ العاطفة السلبية، وقلق الالتزام، ونقص الاستعداد، والصراعات الشخصية) لدى أفراد عيّنة الدّراسة. ولمعرفة القدرة التنبؤية للتردد المهني بقلق المستقبل المهني، استخدم تحليل الانحدار البسيط كما هو موضّح في الجدول (12).

**الجدول (12): نتائج تحليل الانحدار للقدرة التنبؤية للتردد المهني على قلق المستقبل المهني**

| المُتغيّر التابع | المُتغيّرات المتنبئة | اللامعيارية الخطأ المعياري | اللامعيارية قيمة B | قيمة R | قيمة $R^2$ | قيمة ف | مستوى الدلالة | بيتا | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **النموذج الاول** | | | | | | | | | | |
| قلق المستقبل المهني | الثابت | .089 | .933 | .835 | .289 | 293.663 | .00 | | 1.433 | .00 |
| | التردد المهني | .035 | .596 | | | | | .583 | 17.137 | .00 |
| **النموذج الثاني** | | | | | | | | | | |
| قلق المستقبل المهني | الثابت | .90 | .946 | .548 | .300 | 77.072 | .00 | | 1.527 | .00 |
| | العصابية/ العاطفة السلبية | .026 | .163 | | | | | .218 | 6.272 | .00 |
| | قلق الالتزام | .029 | .061 | | | | | .075 | 2.081 | .03 |
| | نقص الاستعداد | .031 | .204 | | | | | .257 | 6.521 | .00 |
| | الصراعات الشخصية | .32 | .165 | | | | | .193 | 5.109 | .00 |

أظهرت نتائج تحليل الانحدار البسيط أنّ قيمة ف (293.663) وهي قيمة دالّة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α= 00.) أنّ متغير التردد المهني كمتغير مستقل يفسر من نسبته (28.9%) من التباين الكلي في قلق المستقبل المهني كمتغير تابع، أي بمعنى أنه كلما زاد التردد المهني بمقدار وحدة واحدة زاد مقدار قلق المستقبل المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية بمقدار (933.) وحدة. كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار البسيط أنّ قيمة ف (293.663) وهي قيمة دالّة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α= 00.) أنّ أبعاد التردد المهني الأربعة: (العصابية/ العاطفة السلبية، وقلق الالتزام، ونقص الاستعداد، والصراعات الشخصية) كمتغيرات مستقلة فسرت ما نسبته (30%) من التباين الكلي في قلق المستقبل المهني كمتغير تابع؛ أي بمعنى أنه كلما زادت أبعاد التردد المهني الأربعة: (العصابية/ العاطفة السلبية، وقلق الالتزام، ونقص الاستعداد، والصراعات الشخصية) بمقدار وحدة واحدة زاد مقدار قلق المستقبل المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية بمقدار (946.) وحدة.

## مناقشة النتائج

أظهرت نتائج السؤال الأول أنّ مستوى التردد المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية جاء بدرجة متوسطة. وقد يرجع الباحثون هذه النّتيجة إلى طبيعة المرحلة؛ حيث اضطراب الهوية في مرحلة المراهقة؛ بما فيها من اضطرابات سلوكية ونفسية واجتماعية، مما يؤثر سلبًا على اتّخاذ القرار لمهنة المستقبل بسبب التردد والخوف من المستقبل، وقلة الخبرات الحياتية والمهنية، ولذلك، تزداد الحاجة في هذه المرحلة إلى المزيد من الوعي المهني، والإرشاد الوظيفي، واكتساب الخبرات التي من شأنها المساهمة في التردد في اتّخاذ القرار المهني بقبول وقناعة.

كما أظهرت نتائج السؤال الثاني عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى التردد المهني وأبعاده العصابية/ العاطفة السلبية، وقلق الالتزام، ونقص الاستعداد، والصراعات الشخصية تُعزى لمُتغيّر الجنس. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى طبيعة البيئة والظروف الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية التي يعيشها كلٌ من طلبة المرحلة الثانوية الذكور والإناث، والتي تكون متشابهة في الغالب، ويكتسبها كلٌ من الجنسين بالدرجات نفسها، إضافة إلى دراستهم في مرحلة الثانوية لها إمكانات مادية وفنية محدودة، ويقومون بدراسة المواد الدراسية نفسها. كما يُمكن أنْ تفسر هذه النتيجة أيضًا إلى انتماء هذه الفئة من الطلبة إلى مرحلة المراهقة؛ حيث يتميز الطلبة في هذه المرحلة بالخصائص والسمات نفسها التي تؤثر على شخصياتهم وسلوكياتهم ومهاراتهم الانفعالية.

أظهرت نتائج السؤال الثالث أنّ مستوى قلق المستقبل المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية جاء بدرجة متوسطة. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أنّ قلق المستقبل المهني بهذا المستوى يُعدّ جزءًا طبيعيًا من حياة الإنسان؛ فهو يؤثر على سلوكه، ويشكل دافعًا لديه لبذل المزيد من العمل والاجتهاد، وبخاصة لدى هذه الفئة العمرية من عيّنة الدّراسة، وذلك انطلاقًا من طبيعة الحياة التي

تتطلب التفكير في مختلف جوانبها، وما يرتبط بطموح الفرد وتطلعاته وآماله التي يسعى إلى تحقيقها. وفي ضوْء اصطدام هذه الآمال والطموحات بالواقع الذي قد يقف عائقًا أمام تحقيق هذه الطموحات والآمال، فإنّ ذلك قد يكون سببًا في إحداث حالة من القلق والتوتر لدى الفرد. كما يُمكن أن تفسر هذه النتيجة في ضوْء طبيعة التنشئة الأسرية داخل الأسرة؛ حيث إنّ عدم استطاعة الأسرة تهيئة الجوّ النفسي السليم لنموّ الأبناء، يؤدي إلى شعورهم بالقلق بشكل عام، والقلق على مستقبلهم بشكل خا، وعدم الطمأنينة.

وتختلف نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (المحاميد والسفاسفة، 2007؛ الشريفين وآخرين، 2014)، والتي أشارت إلى أن مستوى قلق المستقبل المهني جاء بدرجةٍ مرتفعة.

وأظهرت نتائج السؤال الرابع عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى قلق المستقبل المهني وبُعد اختيار المهنة، تُعزى لمُتغيّر الجنس. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى تشابه طبيعة البرامج والأنشطة والفعاليات المرتبطة بالمستقبل المهني والحياة المهنية لدى الطلبة، مثل مهارات البحث عن الوظيفة، وغيرها من الأنشطة المهنية، فالخطط الإرشادية السنوية والمتعلقة بالمهن المهنية المستقبلية التي تُنظم من قبل وزارة التربية والتعليم تكون موجهة إلى مختلف الطلبة، بغضّ النظر عن جنسهم، وتهدف إلى تنمية الثقافة والكفايات المهنية والحسّ المهني لدى الطلبة فيما يتعلق بالمهن المستقبلية المناسبة لهم، بالإضافة إلى المساواة في التنافس على الفرص المهنية بين الجنسين في مختلف المجالات الوظيفية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى كوْن الطلبة الذكور والإناث يدرسون في المستوى نفسه، وأعمارهم متقاربة، ويعيشون جميعهم مرحلة مشتركة، والتي تتميز بالعديد من الخصائص المؤثرة على الطالب من الناحية الجسمية، والنفسية، والصحية، وبالتّالي، تكون مشاكلهم متقاربة، ويتعرضون للضغوطات نفسها، مما أدى إلى عدم وجود فروق في مستوى قلق المستقبل المهني تُعزى لمتغير الجنس.

وتتفق نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة كلٍّ من (المحاميد والسفاسفة، 2007؛ الشريفين وآخرين، 2014؛ ناصر ويوسف، 2018)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى قلق المستقبل المهني تُعزى لمُتغيّر الجنس.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى بُعد قلق تأثير الأسرة تُعزى لمُتغيّر الجنس؛ حيث إنّ مستوى قلق تأثير الأسرة لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أنّ الطلبة الذكور في مجتمعنا لديهم إحساس نفسي كبير بأنهم سيتحملون مسؤولية المستقبل أكثر من الإناث، كوْنهم أكثر ارتباطًا بمشكلات الواقع الاجتماعي، لذا، فإنّ فشلهم في تحقيق طموحاتهم يوقعهم في أعراض الاكتئاب والقلق. كما يمكن أن تفسّر هذه النتيجة في ضوْء أساليب التنشئة الأسرية؛ حيث تميل الأسرة إلى أن تضع الذكور في واجهة المسؤولية الأسرية، ويصبح على إثرها البحث عن العمل وضمان المستقبل المهني بالضرورة من مهامّ الذكور.

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالّة إحصائياً بين التردد المهني وقلق المستقبل المهني. ويبدو أنّ هذه النتيجة منطقية؛ حيث إنّه كلما ارتفع مستوى التردد المهني ارتفع مستوى قلق المستقبل المهني؛ فالطلبة الذين يواجهون صعوبات تتعلق بنظام التعليم، ويواجهون مشكلات في تلبية التوقعات الوالدية الأكاديمية، ولديهم عدم قدرة على العثور على فرص تعليمية واجتماعية لمعرفة ذواتهم، ولديهم معلومات غير كافية عن عملية اتّخاذ القرار المهني سيكون لديهم مستوى مرتفع من التردد المهني، وبالتالي، سوف يكون له تأثير سلبيّ عليهم، وشعورهم بمستوى مرتفع من قلق المستقبل المهني.

وقد تفسّر هذه النتيجة كذلك بأنّ نقص المعلومات لدى الطلبة، وعدم كفاية استراتيجيات المواجهة لديهم من حيث: اختيار المهنة ومعرفة الذات وتحديد الأهداف، قد تؤدّي إلى زيادة مستوى التردد المهني، ومستوى قلق المستقبل المهني لديهم. ويرى باكانلي (Bacanli, 2012) أنّ الطلبة الذين لا يستطيعون اتخاذ قرار بشأن خبراتهم المهنية، يصعب عليهم اتخاذ قرارات بشأن حياتهم المهنية. وتوصّل كردوك وهارمان (Kirdok & Harman, 2018) إلى أنّ طلبة المدارس الثانوية الذين لديهم مركز تحكم خارجي واجهوا صعوبات أكثر في عملية اتّخاذ القرار المهني بسبب نقص المعلومات الضرورية، أو المعلومات المتناقضة لديهم.

وتتفق نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة كل من (Seker, 2021 ; Yilmaz &Gunduz, 2018 ;Daniles et al., 2011)، التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالّة إحصائيًا بين القلق المهني والتردد المهني.

**التوصيات**

**في ضوْء النتائج التي توصلت إليها الدّراسة، يوصي الباحثون بما يأتي:**

1. ضرورة العمل على خفض قلق المستقبل والتردد المهني من خلال عمليات التوجيه المهني في المدرسة.
2. تقديم برامج توعية لطلبة المدارس الثانوية حول المهن المختلفة، وارتباطها بسوق العمل.
3. عقد ورش تدريبية للطلبة لتعريفهم بمفهوم قلق المستقبل المهني، والتعرف على الأسباب المؤدية إليه، وطرق التغلب عليه.
4. إجراء المزيد من الدّراسات حول قلق المستقبل لدى فئات أُخرى من المجتمع في ضوْء متغيرات وعوامل لها علاقة بتزايد قلق المستقبل، بهدف إيجاد الحلول لهذه العوامل والمسبّبات.

**المصادر والمراجع باللغة العربية**


- الشريفين، ا وبني مصطفى، م وطشطوش، ر. (2014). **فاعلية خدمات الإرشاد المهني وقلق المستقبل المهني والعلاقة بينهما لدى عيّنة من طلبة المرحلة الثانوية في الأردن.** *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، *8*(3)، 474- 490.
- حمود، م وأبو هلال، م والفارسية، ن. (2022). **علاقة قلق المستقبل المهني بسمتيْ التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عُمان.** *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 19(1)،119- 157.
- الحراصية، ص وبادزيس، م. (2023). **أثر معتقدات الكفاءة الذاتية على قلق المستقبل المهني لدى طلبة مؤسّسات التعليم العالي في سلطنة عُمان.** *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 32، 291- 330.
- المحاميد، ش والسفاسفة، م. (2007). **قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعات الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات.** *مجلة العلوم التربوية والنفسية*،*8*(3)، 127- 142.
- محمد، ش وعبد المعطي، م وعبد الحميد، ع. (2017). **قلق المستقبل المهني لدى المعلمين في ضوْء بعض المتغيرات.** *دراسات تربوية واجتماعية*، *23*(4)، 927- 972.
- ناصر، سيوسف، ه. (2018). **قلق المستقبل المهني وعلاقته بمفهوم الذات والحاجات النفسية لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي.** *مجلة كلية التربية*، 33، 260- 332.


**Reference**


- Alharrasi, S., & Badzis, M. (2023). The impact of self-efficacy beliefs on career anxiety among students of higher education institutions in the Sultanate Oman (in Arabic). *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences,* 32, 291-330.
- Al-Mahameed, S., & Al-Safasfah, M. (2007). Future career anxiety among students at the Jordanian universities and its relation to some variables (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences, 8*(3), 127-142.
- Al-Shraifin, A., Bani-Mustafa, M., &Tushtoosh, R. (2014). The effectiveness of career counseling services and career future anxiety and their relationship among high school students in Jordan (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Studies, 8*(3), 474-490.
- Bacanli, F. (2012). Relationships between career decision-making difficulties and irrational beliefs about career choice. *TürkPsikolojikDanışmaveRehberlikDergisi, 4*(37), 86-95.
- Blustein, D. L., & Phillips, S. D. (1988). Individual and contextual factors in career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 33, 203-216**.**
- Borgen, W. & Hiebert, B. (2006). Career guidance and counselling for youth: what adolescents and young adults are telling us. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 28, 389-400.
- Brown, S. D., Hacker, J., Abrams, M., Carr, A., Rector, C., Lamp, K., ... & Siena, A. (2012). Validation of a four-factor model of career indecision. *Journal of Career Assessment, 20*(1), 3-21.
- Brown, S. D., Ryan, N. E., & McPartland, E. B. (1996). Why are so many people happy and what do we do for those who aren't? A reaction to Lightsey (1996). *The Counseling Psychologist, 24*(4), 751-757.
- Callanan, G. A., &Greenhaus, J. H. (1992). The career indecision of managers and professionals: An examination of multiple subtypes. *Journal of Vocational Behavior, 41*(3), 212-231.
- Campagna, C.G. & Curtis, G.J. (2007). Anxiety and career readiness. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, *17*(1), 91-96.

- Daniels, L., Stewart, T., Stupnisky, R., Perry, R., & Verso., T. (2011). Relieving career anxiety and indecision: The role of undergraduate students perceived control and faculty affiliations. *School Psychology Education*, 14, 409-426.
- Dogan, H. &Bacanli, F. (2012). The effect of a career decision-making group guidance program on career decision-making difficulties. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 1, 912–916.
- Elyadi, R. (2006). Construct development and measurement of indecisiveness. *Management Decision*,*44*(10), 1363-1367.
- Feldman, D.C. (2003). The antecedents and consequences of early career indecision among young adults. *Human Resource Management Review*, 13, 499-531.
- Fouad, N.A. (1994). Annual review 1991-1993: Vocational choice, decision-making, assessment, and intervention. *Journal of Vocational Behaviour*, 45, 125-176.
- Gati, I. (1986). Making career decisions: A sequential elimination approach. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 408-417.
- Gordon, L., & Meyer, J.C (2002). Career indecision amongst prospective students. *South African Journal of Psychology*, *32*(4), 41-47.
- Gottfredson, L.S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counselling Psychology*, 28, 545-579.
- Graunke, S. S., &Woosley, S. A. (2005). An exploration of the factors that affect the academic success of college sophomores. *College Student Journal*, 39(2), 367-376.
- Greenhaus, J.H., & Callahan, G.A. (1992). Employee Career Indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 41, 251-258.
- Guay, F., Senécal, C., Gauthier, L. & Fernet, C. (2003). Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counselling Psychology*, *50*(2), 165-177.
- Gunduz, H., & Yilmaz, F. (2016). Scale development study for determining the career anxiety of high school students. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, *12*(3), 1008-1022.
- Haber, A., & Runyon, R. P. (1984). *Psychology of Adjustment.* Illinois: The Dorsey Press.
- Hammoud, M., Abu-Hilal, M., & Al-Farsi, N. (2022). The realtion of career future anxiety with optimism and pessimism features among students of the colleges of applied sciences in Sultanate of Oman(in Arabic). Journal of the Union Arab Universities for Education and Psychology, 19(1), 119-157.
- Harun, N. (2006). *Career Decision Making Difficulties Among Female Final Year BBA Students' At UUM*. Retrieved June 03, 2010, from http://eprints.uum.edu.my/1900/1/Nor_Harlinda_Harun_Career_decision_making_difficulties_among_female_final_year_BBA_students'_at_UUM.pdf.
- Hurlock, E. (2011). *PsikologiPerkembangan*: SuatuPendekatanSepanjangRentangKehidupan. Jakarta: Erlangga.
- Kirdok, O., & Harman, E. (2018). High school students' career decision-making difficulties according to locus of control. *Universal Journal of Educational Research*, *6*(2), 242-248.
- Lee, K., (2005). Coping with Career Indecision: Differences between Four Career Choice Types. *Journal of Career Development*, 31, 279-289.
- London, M., (2004). Toward a theory of career motivation. *The Academy of Management Review*,*8*(4), 620-630.
- Mallet, P., (2002). Anxiety aroused by thoughts on future academic and professional careers during adolescence: The development of a major form of social anxiety. Carriérologie, 8, 599-618.
- Muhammad, S., Abdel-Moati, M., & Abdel-Hamid, A. (2017). Future career anxiety among teachers in the light of some variables (in Arbic). *Educational and Social Studies*, 23(4), 927-972.
- Nasser, S., &Yusef, H. (2018). Future career anxiety and its relationship with self-concept and psychological needs among students of the faculty of home economics (in Arbic). *Faculty of Education Journal*, 33, 260-332.
- Osipow, S., (1999). Assessing career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 147–154.
- Perrotta, G., (2019). Anxiety disorders: definitions, context, neural correlates and strategic therapy. *Jacobs Journal of Neurology and Neuroscience*, *6*(1), 1-14.
- Pisarik, C. T., Rowell, P. C., & Thompson, L. K. (2017). A phenomenological study of career anxiety among college students. *The Career Development Quarterly*, *65*(4), 339–352.
- Priest, R. (1994). *Bagaimana Cara Mencegah Dan MengatasiStres Dan Depresi*. Semarang: Dahara Prize.

- Rogers, M., (2010). Adolescent career planning and exploration. *Journal of Career Assessment,* 4, 219-244.
- Saunders, D.E., Peterson, G.W., Sampson, J.P. & Reardon, R.C. (2000). Relation of depression and dysfunctional career thinking to career indecision. *Journal of Vocational Behaviour*, 42, 155-169.
- Seker, G. (2021). Well-Being and career anxiety as predictors of career indecision. Pamukkale*University Journal of Education,* 51, 262-275.
- Susanty, A., & Miradipta, R. (2013). Employee's job performance: The effect of attitude toward works, organizational commitment, and job satisfaction. *Juornal Teknik Industri,15*(1), 13-24.
- Vignoli, E. (2015). Career indecision and career exploration among older French adolescents: the specific role of general trait anxiety and future school and career anxiety. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 182–191.
- Xu, H. (2020). Career indecision profile–short: reliability and validity among employees and measurement invariance across students and employees. *Journal of Career Assessment*, *28*(1), 91-108.
- Yilmaz, F., &Gunduz, H. (2018). Career indecision and career anxiety in high school students: An investigation through structural modelling. *Eurasian Journal of Educational Research*, *18*(78), 23-42.
- Zaleski, Z (1996). Future anxiety: concept measurement, and preliminary research. Personal Individual Difference. *Elsevier Science, 21*(2), 165-174.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (44) .March 2024
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

# The extent of mathematics teachers' readiness in Qasaba Irbid District to apply the blended learning method

*Ms. Ekhlas Youssef Suleiman Al-Momani*
Supervisor, Ministry of Education, Qasaba Irbid District, Jordan.

**Oricd No**:0009-0005-2866-5957
**Email**: e.momani@yahoo.com

**Received:**
21/11/2023

**Revised:**
4/02/2023

**Accepted:**
29/01/2024

***Corresponding Author:**
e.momani@yahoo.com

**Citation:** Al-Momani, E. Y. S. The extent of mathematics teachers' readiness in Qasaba Irbid District to apply the blended learning method. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 15(44). https://doi.org/10.33977/1182-015-044-010

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**

**Objectives**: The study aimed to identify the extent of readiness of mathematics teachers in Qasaba Irbid District to apply the blended learning method.

**Methods**: The study adopted the descriptive approach. The study sample consisted of 220 male and female teachers who were selected in a simple random way. To achieve the objectives of the study, a questionnaire was prepared and applied to the study sample after its validity and reliability were verified.

**Results**: The results of the study showed that the extent of the readiness of mathematics teachers in Qasaba Irbid District to apply the blended learning method was high. The results concluded that there were no statistically significant differences in the extent of the readiness of mathematics teachers in Qasaba Irbid District to apply the blended education method due to the variables of gender, academic qualification and years of experience.

**Conclusions**: The study recommended - the need to continue encouraging teachers to use blended learning in teaching mathematics in particular, and other subjects in general.

**Keywords**: Willingness, blended learning, math teachers, Irbid district.

# مدى استعداد معلمي الرياضيات في لواء قصبة إربد لتطبيق أسلوب التعليم المتمازج

*أ. إخلاص يوسف سليمان المومني*
مشرفة تربوية، وزارة التربية والتعليم، لواء قصبة إربد، الأردن.

**الملخص**

**الأهداف:** هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مدى استعداد معلمي الرياضيات في لواء قصبة إربد لتطبيق أسلوب التعليم المتمازج.

**المنهجية:** اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من (220) معلماً ومعلمة، تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة وتطبيقها على عينة الدراسة بعد أن تم التحقق من صدقها وثباتها.

**النتائج:** أظهرت نتائج الدراسة أنّ مدى استعداد معلمي الرياضيات في لواء قصبة إربد لتطبيق أسلوب التعليم المتمازج كان مرتفعاً، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى استعداد معلمي الرياضيات في لواء قصبة إربد لتطبيق أسلوب التعليم المتمازج يُعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

**التوصيات:** أوصت الدراسة بضرورة العمل على استمرار تشجيع المعلمين على استخدام التعلم المتمازج في تدريس مادة الرياضيات بشكل خاص، والمواد الأخرى بشكل عام.

**الكلمات المفتاحيّة:** الاستعداد، التعليم المتمازج، معلمو الرياضيات، قصبة إربد.

**المقدمة**

يُعدُّ التعليم الدعامة الأساسية في تقدم الأمم والشعوب وأداة التربية لتحقيق أهدافها؛ فلا يمكن لأي مجتمع من المجتمعات أن يصل إلى الرقيّ والتقدم دون تطوير التعليم، لذلك، تسعى الأمم لتطوير التعليم ومواكبة التطورات العلمية التي يشهدها العصر الحالي، وفي ضوْء التطور التكنولوجي تبنّت العديد من المؤسّسات التعليمية استخدام الوسائل التكنولوجية المختلفة في البيئة التعليمية للوصول إلى بيئة تعلم فاعلة.

ونتيجة لتطور أساليب وتقنيات التعليم، فقد ظهر العديد من أشكال التعلم والتعليم المختلفة؛ فمنها ما يعتمد على الوسائط الإلكترونية المتعددة، ومنها ما يوفر أدوات ووسائل تساعد في تبادل المعلومات والخبرات، ومنها ما يضفي صفة المزج بين هذه الوسائل والطرق، وفي ضوْء ذلك ظهر ما يسمّى بالتعليم المتمازج الذي يجمع بين توظيف التقنية الحديثة والطرق الاعتيادية في عملية التعليم، انطلاقاً من مبدأ التكامل بين مختلف عناصر العملية التعليمية، والعمل بمبدأ مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي في مختلف مجالات العملية التعليمية (التودري، 2004).

ويعرّف التعليم المتمازج بأنّه: طريقة من طرائق التدريس التعليمية تقوم على تقديم محتوى المادة العلمية مع ربطها بالتعليم التقليدي والإلكتروني بما يتناسب مع مستوى الطلبة وقدراتهم ووعيهم (العنزي، 2019).

ويرى هارفي (Harvey,2003) أنّ مصطلح التعليم المتمازج يشير إلى نوع من التعليم الذي يجمع بين النماذج المتصلة (Online)، والنماذج غير المتصلة (Offline) في التعليم، وغالباً ما تكون النماذج المتصلة من خلال الإنترنت، والنماذج غير المتصلة تحدث في الفصول الدراسية الاعتيادية، وبالتالي، فإنّ التعليم المتمازج يمكن أن يوظف في عملية التعليم لمختلف المواد الدراسية.

والتعليم المتمازج يشير إلى برامج التعليم المصمّم بشكل متماسك، الذي يتمّ تطبيقه على مجموعة من الأنشطة التعليمية، بدءاً من موضوع أو جزء من المساق وحتى المناهج الدراسية، ويتكوّن من دمج بعض أنواع وسائل التعليم التقليدي مع أنواع وسائل التعليم الإلكتروني (Kim, 2015).

فالتعليم المدمج أسلوب تعليميّ يدعم التعليم الإلكتروني، ويعالج جوانب القصور فيه، وبالتالي، فإن التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي يكملان بعضهما البعض من خلال التعليم المدمج؛ أي أنّ التعليم المدمج يعتمد على المعلّم والمحاضرة التقليدية باستخدام الأدوات والتكنولوجيا الحديثة المستخدمة في التعليم الإلكتروني (السبوع، 2022).

لما سبق، فإنّ التعليم المتمازج طريقة تحقق فائدة كبيرة في عملية التعليم والتعلم من خلال تقديمها للتعلم بطريقة مثيرة ومحفزة للمتعلمين استخدام الوسائط المتقدمة، بما فيها العروض التقديمية والمختبرات الافتراضية والفيديو وشبكة الإنترنت والبريد الإلكتروني وبرامج الدردشة والمنتديات العلمية والمدونات ولوحات النقاش، لذلك، يمكن أن يكون له تأثير كبير على تحسين المعارف واكتساب المهارات وتطوير الأداء وتعديل السلوكات لدى المتعلمين (الضالعي، 2020).

ولهذا، يتطلب توظيف التعليم المتمازج في عملية التعلم توفر معلمين يمتلكون مهارات وتقنيات متميزة تمكّنهم من توظيف الوسائط المتعددة في تحسين عملية التعلّم، كما يتطلب امتلاكهم اتجاهات إيجابية نحو استخدامها في العملية التدريسية (الفقي، 2011).

ويُعَدُّ التعليم المتمازج من أهمّ المواضيع التي أثرت على المجتمعات في ظلّ الظروف المحيطة، كانتشار جائحة كورونا، لذا، لا بُدَّ من تسليط الضوْء على موضوع التعليم المتمازج، حتى يتسنى لصناع القرار التربوي الخروج بأفضل الاستراتيجيات والتقنيات وأدوات التعليم المتمازج.

ونتيجة لفوائد التعليم المتمازج التي يضفيها للعملية التعليمية من مرونة وتفاعل وتغيير لأدوار المتعلم من متلق سلبي إلى عنصر نشط وفعال وتغيير دوْر المعلم من محاضر إلى ميسّر للعملية التعليمية؛ لذلك، ستحاول هذه الدراسة البحث في مدى استعداد معلّمي الرياضيات في لواء قصبة إربد لتطبيق أسلوب التعليم المتمازج.

إن التعليم المتمازج ليس مفهوماً جديداً، بل هو قديم جديد؛ إذ له جذور قديمة تشير في معظمها إلى مزج طرق التعليم واستراتيجياته مع الوسائط المتعددة والمتنوعة، وتستخدم له مصطلحات متعددة، مثل: التعليم المتمازج، التعليم المدمج، التعليم الهجين، التعليم الخليط ، وهو بالتالي، قد يتفرّع بشكل كبير جدّاً؛ لأنّ حدوث التعلّم من خلاله يعتمد على عدة عوامل، منها على سبيل المثال: الخبرة، السياق، الطلبة، أهداف التعليم، والمصادر. وهذا يعني أنه لا توجد استراتيجية واحدة للدمج (عبابنة، 2016).

ويعرّف التعليم المتمازج بأنه: "نوع من التعليم تستخدم خلاله مجموعة فعالة من وسائل العرض المتعددة، وطرائق التدريس وأنماط التعلم التي تسهّل عملية التعلم، ويبنى مثل هذا النوع من التعليم على أساس الدمج بين الأساليب التقليدية التي يلتقي فيها التلاميذ وجهاً لوجه، وأساليب التعلم الإلكتروني كالحاسوب" (خضار، 2015: 12).

وعرّفه قرقز(2016: 20) بأنه: "مزيج من التدريس الصفّي المعتاد وجهاً لوجه مع التدريس بمساعدة الحاسوب من أجل تسهيل التعلم التفاعلي". وعُرّف أيضاً بأنه: "نظام تعليمي يستفيد من كافة الإمكانات والوسائط التكنولوجية المتاحة، وذلك بالجمع بين أكثر من أسلوب، وأداة للتعليم سواء كانت إلكترونية أو تقليدية، لتقديم نوعية جيدة من التعلم تناسب خصائص المتعلمين واحتياجاتهم من ناحية، وطبيعة المادة الدراسية والأهداف التعليمية التي نسعى لتحقيقها من ناحية أخرى" (عياض وعياسني، 2018: 18).

**مميزات التعليم المتمازج:**

يرى دوفي (2018) أنّ التعليم المتمازج يمكن أنْ يتناسب مع حاجات الطلاب؛ فيكتسب الطالب المعرفة بقدر ما يمتلك من مهارات، وما يحتاج إليه من معلومات، وأنّ للتعليم المتمازج العديد من المميزات، منها: عدم حرمان المتعلم من متعة التعامل مع زملائه ومعلّميه وجهاً لوجه، وتعزيز الجوانب الإنسانية والعلاقات الاجتماعية بين المتعلمين والمعلمين، والمرونة الكافية لتلبية جميع الاحتياجات الفردية وأنماط التعلُّم لدى المتعلمين باختلاف مستوياتهم، وأعمارهم وأوقاتهم، والإفادة من التقدُّم التكنولوجيّ في التصميم والتنفيذ والاستخدام.

**أهداف التعليم المتمازج:**

يهدف التعليم المتمازج إلى تحقيق جملة من الأهداف التي تزيد من فاعليّة العملية التعليمية، منها:

- تقديم العديد من فرص التعلّم بطرائق مختلفة، وتحقيق فائدة أكبر لدى المتعلمين.
- رفع جدوى ما يقدَّم لهم من خدمات تربوية.
- الإفادة من التكنولوجيا الحديثة، ومواكبة عصر التقدُّم دون فقدان التواصل الاجتماعي والإنساني الذي يتمُّ من خلال الفصول الاعتيادية.
- تمكين المتعلِّم من التفاعل بكفاءة عالية، وإيجابية مع مطالب العصر الحاضر.
- التركيز على جعل التعلُّم يحدث بطريقة تفاعلية، وإدخال عناصر التشويق، والتجديد في العملية التعليمية.
- تطوير دوْر المعلم باعتباره مصدراً للمعرفة، إلى جعله مُساهماً ومُساعداً، باعتماد مصادر تعليميّة (كنسارة وعطار، 2012).

**أهميّة التعليم المتمازج**

وللتعليم المتمازج أهمية كبيرة؛ إذْ إنَّه أحد أهمّ تطورات القرن الحادي والعشرين في مجال التعليم والتعلم، نظراً لإمكاناته الواسعة في تسهيل عملية التواصل بين أطراف العملية، ولتقديمه فرصة حقيقية لإيجاد تجربة تعليمية ناجحة، ولكوْنه أكثر مرونة وشمولية وفاعلية من أنماط التعليم الإلكتروني المختلفة، إضافة إلى توفيره المحفزات التي تساعد في الوصول إلى المعرفة (مرسي، 2008).

تبرز أهميّة التعليم المتمازج التي كشفت عنها دراسة الريماوي (2014) أنه أسهم في زيادة رضا الطلاب بأسلوب التعليم، وزاد من فاعلية هذا الأسلوب، كما أنه قلّل من الوقت والتكلفة اللازمة لعملية التعليم، وأعطى سرعة وخفة في التعليم، ولم يتقيد بزمن واحد معيَّن، إضافة إلى أنه زاد من دوافع للطلاب نحو التعلُّم بالطرق المتعددة، وزاد من خبرات التعليم لديهم.

وقد بيَّن عماشة (2008) أنّ التعليم المتمازج يشعر المعلم بدوْره المهم في العملية التعليمية التعلمية، إضافة إلى تركيزه على الجانب المعرفي، والمهاري، والوجداني، ويحافظ على الروابط بين المعلم والطالب.

**متطلّبات التعليم المتمازج**

يحتاج التعليم المتمازج العمل ضمن منظومة متكاملة كيْ ينجح ويحقق الأهداف التربوية المنشودة، ويمكن تقسيم حاجات التعليم المتمازج إلى متطلبات، هي:

1. **المتطلبات التقنية:** يحتاج إلى تزويد الصفوف بجهاز حاسب آليّ وجهاز عرض متصل بالإنترنت، وتوفير مواد إلكترونية، ونظام لإدارة التعليم، وتوفير نظام إدارة المحتويات، وتوفير برامج التقييم الإلكتروني، وتحديد مواقع يمكن الاتصال بها، وتوفير مواقع التحاور الإلكتروني للتحاور مع الخبراء في المجال، وبالموقع الرسمي لوزارة التعليم وبالتحديد مستشاري المواد، وتوفير الفصول الافتراضية بجانب الفصول التقليدية؛ بحيث يكمل كل منهما الآخر (الفقي، 2011).
2. **المتطلبات البشرية:** وتمثل أهمّ عنصرين في عملية التعليم والتعلم، وهما المتعلم والمعلم، ولكلٍّ منهما طبيعة خاصة في ظلّ التعليم المتمازج، ودوْرٌ لا يقلّ أهمية عن الآخر لإنجاح هذا النوع من التعليم؛ فالمعلم يجب أن يتمتع بالقدرة على التدريس

التقليدي، ثم تطبيق ما قام بتدريسه عن طريق الحاسب الآلي، ولديه القدرة على دراسة كل جديد في الإنترنت، ويمتلك الرغبة في تطوير مادته الدراسية، وتجديد معلوماته بصفة مستمرة، ولديه القدرة على التعامل مع برامج تصميم المواد، سواء الجاهز منها أو التي تتطلب مهارة خاصة، فضلاً عن مقدرته على تصميم الاختبارات التقليدية بشكل جيّد حتى يحولها إلى إلكترونية من خلال التطبيقات الجاهزة المعدّة لذلك، وكذلك التعامل مع البريد الإلكتروني، وتبادل الرسائل بينه وبين طلبته. أما الطالب، فإنه في ظل التعليم المتمازج يشعر أنّ بدوْره المهم يستطيع أن يتفاعل مع المعلم في الوصول إلى الهدف، ولا بُدّ من أن يشعر الطالب بأنه مشارك وليس متلقياً، وأن يتدرب على المحادثة عبر الشبكة، ويمتلك القدرة على التعامل مع البريد الإلكتروني (Moukali,2012).

وقد حاولت العديد من الدراسات الكشف عن مدى استخدام معلّمي المدارس لتطبيق أسلوب التعليم المتمازج، كدراسة خير الدين (2019) التي هدفت إلى التعرف إلى درجة استخدام معلمات اللغة العربية طريقة التعلم المتمازج، واتجاهاتهن نحوها، والفروق فيها وفقاً لمتغيرات المرحلة الدراسية والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة. وتكونت عينة الدراسة من (90) معلمة من معلمات اللغة العربية اخترن من منطقة نجران في المملكة العربية السعودية. واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أنّ درجة استخدام معلمات اللغة العربية لطريقة التعلم المتمازج ككل جاءت بدرجة متوسطة، وأظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في درجة استخدام طريقة التعلم المتمازج، وفي الاتجاهات نحوها تُعزى لمتغيريْ: المرحلة الدراسية لصالح المرحلة الثانوية ولمتغير المؤهل لصالح الدراسات العليا، في حين لم تظهر الدراسة فروقاً دالّة إحصائيّاً على متغير سنوات الخبرة.

وحاولت دراسة الأطرش (2017) معرفة توافر أدوات التعليم المتمازج، ودرجة استخدامه، ومعوقات ذلك، من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية العليا الحكومية في مديرية التربية والتعليم في قباطية، ولتحقيق أهداف الدراسة، استعان الباحث بإجراءات المنهج الوصفي على عينة عشوائية طبقية تكونت من (250) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية العليا الحكومية، واستخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات، وتكونت أداة الدراسة من (61) فقرة موزعة على ثلاثة مقاييس: الأول جاء للكشف عن واقع توافر أدوات التعليم المتمازج، بينما جاء الثاني للكشف عن واقع استخدام التعليم المتمازج، ثمّ الهدف الثالث الكشف عن معوقات استخدام التعليم المتمازج، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ واقع توافر أدوات التعليم المتمازج في المرحلة الأساسية العليا الحكومية جاءت بصورة متوسطة، وأنّ واقع استخدام معلمي المرحلة الأساسية العليا الحكومية للتعليم المتمازج متوسطة أيضا، كما أظهرت النتائج أنّ معوقات استخدام التعليم المتمازج في المرحلة الأساسية العليا الحكومية جاءت متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام التعليم المتمازج في المرحلة الأساسية العليا الحكومية في متغير المؤهل العلمي، ولصالح الدراسات العليا، والتخصص العلمي ولصالح العلمي، ولعدد سنوات الخبرة لذوي الأقل خبرة، والجنس ولصالح الإناث، وخلصت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في معوقات استخدام معلمي المرحلة الأساسية العليا الحكومية للتعليم المتمازج في متغير المؤهل العلمي ولصالح الدبلوم، ولعدد سنوات الخبرة، ولصالح ذوي الخبرة أقل من (5) سنوات، ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) للمتغير: التخصص العلمي والجنس.

وأجرت يغمور (Yaghmour , 2016) دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على التعلم المتمازج في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من (97) طالباً وطالبة موزعين على النحو الآتي: (47) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية، و(50) طالباً وطالبة في المجموعة الضابطة في مدينة إربد بالأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ بناء اختبار تحصيلي بعد إجراء معاملات الصدق والثبات، في متوسطات علامات طالب في المجموعة التجريبية التي درست وفق الاستراتيجية التربوية القائمة على التعلم المتمازج، والمجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية، ولصالح المجموعة التجريبية، ولم تظهر النتائج أيّة فروق دالة إحصائياً تُعزى إلى التفاعل بين الطريقة والجنس.

وهدفت دراسة كل من الصمادي والبلوي (2015) إلى الكشف عن درجة استخدام التعلم المتمازج في تدريس الرياضيات للمرحلة المتوسطة في مدينة تبوك من وجهة نظر المعلمين في المتغيرات: (سنوات الخبرة، الدورات التدريبية). ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (60) معلماً تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المدارس المتوسطة في مدينة تبوك. وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وأظهرت الدراسة أن متوسط استخدام معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك لأسلوب التعليم المتمازج في تدريس الرياضيات بدرجة متوسطة، كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) في مستوى استخدام معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التعليم المتمازج في تدريس الرياضيات للمرحلة المتوسطة تعزى لمتغيرات (الخبرة، والدورات التدريبية).

وأجرى **الفهيد (2015)** دراسة هدفت إلى معرفة واقع استخدام التعليم المدمج (المتمازج) من قِبَل معلِّمي العلوم في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، ودرجـــة توافر التجهيزات المادية المساعدة على تطبيقه، ومعوقات استخدامه في التدريس في منطقة القصيم، وتكونت عيِّنة الدراسة من (200) معلماً ومشرفاً، واستخدم الباحث استبانة كأداة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع موافقة أفراد العينة (مشرفين ومعلمين) في محور أهمية استخدام التعليم المدمج في تدريس العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية، بينما جاءت موافقة أفراد العينة بصورة متوسطة في محور درجة استخدامه، كما بينت النتائج أنَّ درجة توافر التجهيزات المادية المساعدة على تطبيق التعليم المدمج في تدريس العلوم جاءت بصورة متوسطة لدى المعلمين، ومنخفضة لدى المشرفين، أما بالنسبة لمعوقات استخدامه فيرى المعلمون أنها موجودة بصورة مرتفعة، بينما يرى المشرفون أنها بصورة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة في محور أهمية استخدام التعليم المدمج، ومحور التجهيزات المادية المساعدة على تطبيقه، ومحور معوقات استخدامه، وذلك في متغير: المؤهل العلمي، والتخصص، وطبيعة العمل، وسنوات الخبرة، وفي محور درجة استخدام التعليم المدمج في متغير التخصص، وسنوات الخبرة؛ بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة فيما يخصُّ محور درجة استخدام التعليم المدمج في متغير المؤهل العلمي لصالح أصحاب مؤهل البكالوريوس، وفي متغير طبيعة العمل لصالح المعلمين.

وأجرى تسينغ وكانو وهوى هسو **(Hsu Hui et al; 2014)** دراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية برنامج تدريسي قائم على التعلم المتمازج في تدريس الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية في تايوان. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي؛ حيث تمَّ تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية بلغت (28) طالباً وطالبة، وضابطة بلغت (27) طالباً وطالبة، واستخدمت الدراسة المقابلة ومقياس الاتجاهات نحو الرياضيات لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في فاعلية البرنامج التدريسي القائم على التعلم المتمازج في تدريس الرياضيات، ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت **العريني (2012)** دراسة هدفت إلى التعرف إلى واقع استخدام معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لمهارات التعليم المدمج (المتمازج)؛ حيث بلغت عينة الدراسة (92) معلمة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المتمثل ببطاقات مقابلة وملاحظة كأداة لجمع البيانات، وقد بينت نتائج الدراسة توافر مهارات التعلم المدمج لدى معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة بدرجة منخفضة في مرحلة التخطيط والتنفيذ والتقويم، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأوساط المتعلقة باستخدام معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات التعلم المدمج لصالح ذوات الخبرة، وكذلك الحاصلات على دورات تدريبية إلكترونية.

يتضح من الدراسات السابقة أنَّ غالبيتها تتعلق بتوظيف التعليم المتمازج في العملية التعليمية في المراحل المتوسطة والثانوية والأساسية، وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنَّها حاولت التعرف على مدى استعداد معلمي الرياضيات في لواء قصبة إربد في تطبيق أسلوب التعليم المتمازج.

**مشكلة الدراسة:**

للتعليم المتمازج دورٌ مهمٌ وأساس في إنجاح العملية التعليمية؛ ففي ظلِّ تنامي الثورة العلمية والتكنولوجية في عالمنا المعاصر، وما يصاحبها من منافسة حضارية، أكدت على التميز كضرورة ملحَّة، ووجود تحدٍّ حقيقي يواجه المؤسَّسات التربوية، ألا وهو التطور التكنولوجي الهائل وثورة المعلومات، ولذلك، يجب على هذه المؤسَّسات أن تحدد رؤيتها المستقبلية بخصوص استخدام التعليم المتمازج، وأن يكون التعليم الإلكتروني أحد عناصر هذه الرؤية؛ إذ لم يعد التعليم التقليدي وأساليب وطرائق التعليم السائدة في مدارسنا فعالة، فلا بُدَّ من إحداث تغيير في مفهوم التعليم من المفهوم التقليدي إلى التعليم الحديث الذي يعتمد على التعلُّم الذاتي، وكيف يتعلم الطالب بنفسه بدلاً من الاعتماد على المعلم، وإعداد الطلاب لمهمات وأدوار جديدة، ولذلك، فقد قامت وزارة التربية والتعليم في ال أردن بتبنّي التعلم الإلكتروني في العديد من المدارس المختارة بشكل جزئي. وإدخال بعض الوسائط المتعددة فيها؛ سعياً لتحسين جودة مدخلاتها، وعملياتها ومخرجاتها، وزيادة إنتاجيتها من خلال تطوير، وتحسين أدائها على نحو مستمر، وتحقيق مناخ تنظيمي يبعث على الإبداع والابتكار، ويحرص على الجودة والتميز.

أكدت العديد من الدراسات كدراسة الزبون وعباينة (2010)، أنّ استخدام التعليم المتمازج في المدارس يتأثر بدرجة كبيرة بالاتجاهات التي يحملها العاملون وبخاصة المعلمين والمعلمات الذين هم في تلك المدارس نحو تطبيق أنظمة التعليم الإلكتروني؛ فالاتجاه موقف مكتسب يظهره الشخص من خلال تصرف إيجابي أو سلبي نحو ظاهرة أو حدث معين، فالاهتمام بالاتجاهات يعني اهتماماً بالعنصر البشري، واهتماماً بإنجاح أدائه والعمل على تلاشي الأخطاء والصعوبات التي تواجه الأداء من أجل الحصول على نتائج مثمرة وفق خطط مدروسة، وبما أنّ الاتجاه نحو موضوع معين يؤثر في سلوك الفرد وتفاعله سلباً وإيجاباً، وأنّ عملية تحول مدارسنا للتعليم الإلكتروني تسير بخطىً متذبذبة.

وتشير دراسة الطويل وعبابنة (2009)، إلى ضرورة دمج التقنيات التعليمية مع الطرق التدريسية الاعتيادية للارتقاء بها نحو الأفضل، ورغم ما وفره النظام التربوي من دمج لهذه التقنيات مع الطرق التدريسية الاعتيادية، ورغم ما ركزت عليه وزارة التربية والتعليم العالي من ضرورة استخدام معلمي المدارس للتعليم المتمازج، بتوفيرها التقنيات التعليمية اللازمة لهذه الاستراتيجية، وبتأسيسها البنية التحتية المناسبة، إلا أن الباحثة من خلال عملها معلمة في المرحلة الأساسية لمست أن بعض المعلمين ما زالوا يستخدمون الطرق الاعتيادية في العملية التربوية والتعليمية، وذلك برغم تركيز وزارة التعليم الأردنية، وحثها المستمر على تطبيق منظومة التعليم المتمازج. وبناءً على ذلك فإن هذه الدراسة تسعى للإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما مدى استعداد معلمي الرياضيات في لواء قصبة إر بد لتطبيق أسلوب التعليم المتمازج؟
- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) في مدى استعداد معلمي الرياضيات في لواء قصبة إربد لتطبيق أسلوب التعليم المتمازج يُعزى إلى المتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

**أهداف الدراسة:**

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

1. التعرف إلى مدى استعداد معلمي الرياضيات في لواء قصبة إربد لتطبيق أسلوب التعليم المتمازج.
2. الكشف إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مدى استعداد معلمي الرياضيات في لواء قصبة إربد لتطبيق أسلوب التعليم المتمازج يُعزى إلى المتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

**أهمية الدراسة:**

استمدت الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي يتناوله وهو مدى استعداد معلمي الرياضيات في لواء قصبة إربد لتطبيق أسلوب التعليم المتمازج، وتتمثل أهمية الدراسة ضمن جانبيْن رئيسيْن، هما:

**أولاً: الأهمية النظرية**

1. كونها تناولت موضوعاً حيوياً وجديداً، يحفل به القائمون بالعملية التعليمية التعلمية في مدارس قصبة إربد، ويحفل به صانعو القرارات التربوية في وزارة التربية والتعليم، من أجل رفع مستوى العملية التعليمية التعليمة.
2. توفر هذه الدراسة معلومات نظرية حول التعليم المتمازج من حيث: مفهومه وأهميته وأهدافه ومتطلباته.
3. تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية استخدام التعلم المتمازج في العملية التربوية بشكل خاص في تدريس الرياضيات، عن طريق بيان ما يحويه من أدوات تدعم التعلم الذاتي لدى المتعلمين، بالإضافة إلى اكتساب المهارات من خلال الوجود الصفي وجها لوجه.

**ثانياً: الأهمية العلمية**

1. إنها تُقدم نتائج وتوصيات الدراسة للجهات المتخصّصة، المتمثلة بوزارة التربية والتعليم حول استخدام أسلوب التعليم المتمازج في مادة الرياضيات.
2. يؤمل أنْ يستفيد من هذه الدراسة المشرفون التربويون والمعلمون ومؤلفو المناهج في توظيف التعليم المتمازج.
3. يؤمل أن يستفيد من هذه الدراسة الطلبة بما ينعكس على تحصيلهم، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو التعليم المتمازج.

**التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:**

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

**الاستعداد:** يُعرف بأنه: "إمكانيات الفرد التي تجعله قادراً على تعلم بعض المهارات أو المعارف، وتختلف عن القدرة في قصر استخدامه على نطاق محدد؛ فقد يشير إلى نمط محدد من المعرفة أو إلى مهارة معينة، وهذه الامكانات تساعد الفرد على تكوين اتجاهات ملائمة أو معارف أو مهارات تمكنه من تعلم مهارات أخرى، وهناك مقاييس لاختبار الاستعداد تتنبأ بإمكانية الفرد في النجاح في مجال ما اذا تلقى التدريب المناسب" (الشريدة، 2017: 11).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: توافر الرغبة والقدرة لدى معلمي الرياضات على استخدام التعليم المتمازج، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة (معلمو الرياضيات) نتيجة استجاباتهم على أداة الدراسة (الاستبانة) التي أعدتها الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة.

**التعليم المتمازج:** يعرف بأنه: "عملية تدمج بين التعلم الإلكتروني بجميع صوره وأشكاله المعتمدة على الحاسوب أو شبكة الإنترنت والتعليم التقليدي بحيث لا يقتصر على أحدهما فقط بل الاثنين معا" (لوحيدي وحلول وثامر، 2020: 10).

ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: مدى دمج معلمي الرياضيات في قصبة إربد بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني في تدريس مبحث الرياضيات، ويقاس بالدرجة الكلية التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة (معلمو الرياضيات) نتيجة استجاباتهم على أداة الدراسة (الاستبانة) التي أعدتها الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة.

**معلمو الرياضيات:** "هم الأشخاص المؤهلون القادرون على القيام بجميع ما يحقق جودة التعليم وكفاءته" (فتاح، 2011: 8).

تُعرفهم الباحثة إجرائيا بأنهم المعلمون والمعلمات المكلفون من قبل وزارة التربية والتعليم بتدريس مبحث الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في قصبة إربد للعام (2021-2022).

**حدود الدراسة:**

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

- **الحدود البشرية:** تم تطبيق الدراسة على معلمي الرياضيات في المدارس الحكومية في قصبة إربد.
- **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة في مدارس الحكومية في قصبة إربد.
- **الحدود الزمانية:** طُبقت الدراسة في الفصل الأول للعام الدراسي (2021-2022).

**إجراءات الدراسة**

**منهجية الدراسة:**

استخدم المنهج الوصفي، لتحديد مدى استعداد معلمي الرياضيات في لواء قصبة إربد لتطبيق أسلوب التعليم المتمازج، باعتباره المنهج العلمي الأكثر مناسبة لطبيعة الدراسة الحالي.

**مجتمع الدراسة وعيّنتها:**

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم قصبة إربد في الأردن، والبالغ عددهم (500) معلماً ومعلمة، منهم (236) معلماً، و(264) معلمة، وذلك حسب إحصائيات مديرية تربية والتعليم لعام 2021-2022.

أما عيّنة الدراسة، فتكونت من (220) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم قصبة إربد في الأردن، أي ما نسبته (44%) من مجتمع الدراسة، وتمّ اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة؛ وتمّ توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة، كما هو مبين الجدول (1):

**الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة**

| المتغيرات | مستويات المتغير | التكرار | النسبة مئوية |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 88 | 40.0 |
| | أنثى | 132 | 60.0 |
| | المجموع | 220 | 100.0 |

| المتغيرات | مستويات المتغير | التكرار | النسبة مئوية |
|---|---|---|---|
| المؤهل العلمي | بكالوريوس | 136 | 61.8 |
| | دبلوم عالي | 44 | 20.0 |
| | دراسات العليا | 40 | 18.2 |
| | المجموع | 220 | 100.0 |
| سنوات الخبرة | أقل من 5 سنوات | 43 | 19.5 |
| | من 5 سنوات – إلى 10 سنوات | 71 | 32.3 |
| | أكثر من 10 سنوات | 106 | 48.2 |
| | المجموع | 220 | 100.0 |

**أداة الدراسة**

لتحقيق هدف الدراسة أعدت استبانة مكوّنة من قسمين: الأول: ويتضمن بيانات عامة عن أفراد الدراسة، في ضوْء متغيرات الدراسة: (الجنس والمؤهل العلمي، سنوات الخبرة). والثاني: واشتمل على الفقرات الرئيسة لمدى استعداد معلمي الرياضيات في لواء قصبة إربد لتطبيق أسلوب التعليم المتمازج.

**خطوات إعداد أداة الدراسة:**

مرّتْ عملية إعداد أداة الدراسة في الخطوات الآتية:

- تمَّ مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة؛ حيث تمَّتْ الاستفادة من الأدب النظري وبعض الاستبانات المرفقة مع تلك الدراسات.
- بناء فقرات الأداة في ضوْء أدبيات البحوث، كدراسة العتيبي (2010)، وخبرة الباحثة الشخصية، وقد تكونت الاستبانة من (20) فقرة.
- عرض الأداة مبدئياً على مجموعة من الخبراء من ذوي التخصُّص في علم النفس والقياس والتقويم ومناهج وأساليب التدريس والبالغ عددهم (5) محكّمين، للتأكد من صياغة الفقرات ومحتواها.
- الاستفادة من آراء المحكّمين جميعاً، وإعداد الأداة بشكل منظّم ومتسلسل، من حيث شمول الفقرات وكفايتها وسلامتها اللغوية.
- صياغة الأداة بشكلها النهائي بعد الأخذ بملاحظات مَنْ عُرضتْ عليهم، والاستفادة من تصويباتهم العلمية واللغوية؛ حيث تمَّ دمج واستبعاد بعض الفقرات التي اتفق عليها (85%) من المحكّمين، وبقيت عدد فقرات الاستبانة (20) فقرة.
- تمَّ تدريج مستوى الإجابة عن كل فقرة من فقرات أداة الدراسة وفق مقياس ليكرت الخماسي، وحددت بخمسة مستويات، هي: دائماً (5 درجات)، غالباً (4 درجات)، أحياناً (3 درجات)، نادراً (2 درجتان)، أبداً (1 درجة واحدة). وجرى تقسيم مستوى التقديرات لدرجة التطبيق إلى ثلاثة مستويات: مرتفعة، متوسطة، منخفضة؛ على النحو الآتي:
  - 1–2.33 درجة منخفضة
  - 2.34–3.67 درجة متوسطة
  - 3.68–5 درجة مرتفعة

**صدق أداة الدراسة**

للتحقق من صدق أداة الدراسة استخدم الصدق الظاهري وصدق البناء الداخلي على النحو الآتي:

**أولاً: الصدق الظاهري:**

للتحقّق من صدق الظاهري للأداة، تمَّ عرضت في صورتها الأولية على مجموعة من المحكّمين من ذوي الاختصاص في مجال التقنيات التعليمية والمناهج والتدريس والقياس والتقويم، وعددهم (5) محكّمين، وطلب إليهم إبداء آرائهم في مدى ملاءمة الفقرات لموضوع الدراسة، وتمَّ إجراء التعديلات على فقرات الاستبانة في ضوْء اقتراحات المحكّمين وتعديلاتهم كإعادة صياغة بعض الفقرات.

**ثانياً: صدق البناء**

تمَّ التحقق من صدق أداة الدراسة باستخدام صدق البناء الداخلي؛ حيث تمَّ تطبيق الأداة على عينة استطلاعية تمَّ اختيارها عشوائياً من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج عيِّنتها، بلغت (20) معلماً ومعلمة، ثم حسب مُعامل الارتباط بين درجة الفرد على الفقرة ودرجة الكلية للأداة، والجدول (2) يوضِّح ذلك:

**الجدول (2) مُعاملات الارتباط بين درجة الفرد على الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه وللأداة الكلية**

| رقم الفقرة | معامل الارتباط مع الأداة ككل | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع الأداة ككل |
|---|---|---|---|
| .1 | .454** | 11. | .808** |
| .2 | .704** | 12. | .586** |
| .3 | .730** | 13. | .686** |
| .4 | .787** | 14. | .656** |
| .5 | .777** | 15. | .719** |
| .6 | .854** | 16. | .785** |
| .7 | .605** | 17. | .709** |
| .8 | .541** | 18. | .787** |
| .9 | .741** | 19. | .586** |
| .10 | .765** | 20. | .765** |

**تعني دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .01$)

يتبيَّن من الجدول (2) أنَّ معاملات الارتباط كافَّة جاءتْ بين الدرجة الكلية للأداة ودرجة الفقرة قد تراوحت بين (.454 – 854.). وكانت المُعاملات كافَّة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha$= .05)، مما يشير إلى أنَّ الاتساق الداخلي بين الفقرات المكوِّنة للاستبانة مقبولة، وتُعَدُّ صالحة لتطبيق الدراسة.

**ثبات أداة الدراسة**

قامت الباحثة باستخراج ثبات الأداة بطريقة كرونباخ ألفا عن طريق تطبيقها على عينة استطلاعية بلغت (20) معلماً ومعلمة، ومن خارج عينة الدراسة الأصلية؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات للأداة (.964) وهو مؤشر على صلاحيتها لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، وبالتالي، يمكن الاعتماد على نتائجها في التحليل والتفسير والمناقشة.

**إجراءات تطبيق الدراسة:**

لتنفيذ هذه الدراسة، اتبعت الخطوات الآتية:

- الاطِّلاع على الأدبيات المتعلقة بهذا الموضوع، والمتخصصة، وذلك للاستفادة من الإطار النظري لهذه الدراسات.
- التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها، وتحديد أفراد الدراسة.
- توزيع مقياس الدراسة على عيِّنة الدراسة من خلال إنشاء استبانة إلكترونية على Google docs؛ حيث وزعت الاستبانة خلال إرسال رابط الاستبانة لعينة الدراسة.
- تحميل استجابات عينة الدراسة من Google docs بصيغة ملف إكسل Excel ، ومن ثم تحليل هذه البيانات بواسطة برنامج الرزمة الاجتماعية SPSS.

**المعالجة الإحصائية:**

للإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدمت الإحصاءات الآتية:

1. للإجابة عن السؤال الأول، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاحتساب مدى استعداد معلِّمي الرياضيات في لواء قصبة إربد لتطبيق أسلوب التعليم المتمازج.
2. للإجابة عن السؤال الثاني، استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T-Test) وتحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق (One-Way ANOVA) لاختبار الفروقات للمتغيرات الديمغرافية في تصوّرات المبحوثين.

## نتائج الدراسة ومناقشتها

يتضمن هذا الجزء تحليل الإجابات أفراد عينة الدراسة عن أسئلة الدراسة وفقاً لما أظهرته نتائج المعالجات الإحصائية، ومناقشتها. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصُّه: ما مدى استعداد معلّمي الرياضيات في لواء قصبة إربد لتطبيق أسلوب التعليم المتمازج؟ من أجل الإجابة عن هذا السؤال تمَّ إجراء تحليل وصفي للبيانات من خلال احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المستجيبين من أفراد عينة الدراسة عن مدى استعداد معلمي الرياضيات في لواء قصبة إربد لتطبيق أسلوب التعليم المتمازج، وترتيبها تنازلياً حسب المستوى، والجدول (3) يوضّح ذلك:

**الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المستجيبين من أفراد عينة الدراسة عن مدى استعداد معلمي الرياضيات في لواء قصبة إربد لتطبيق أسلوب التعليم المتمازج**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أحرص على التعرف إلى أدوات التعلم الإلكتروني وتقييمها من أجل معرفة مدى مناسبتها ودقتها. | 3.94 | .89 | 1 | مرتفع |
| 18 | أستطيع متابعة أعمال الطلبة الورقية والإلكترونية وتحليلها لتحديد جوانب القوة والضعف فيها. | 3.91 | .89 | 2 | مرتفع |
| 2 | أستطيع تدريس مادة الرياضيات بوسائل مزدوجة بين التقليدية والإلكترونية. | 3.90 | .86 | 3 | مرتفع |
| 20 | لديَّ القدرة على تحليل نتائج تقويم الطلبة وتوظيفها في دعم التعلم باستخدام أسلوب التعليم المتمازج. | 3.87 | .94 | 4 | مرتفع |
| 15 | أستطيع إعداد اختبارات الطلاب بوسائل إلكترونية. | 3.87 | .97 | 4 | مرتفع |
| 19 | أمتلك القدرة على تهيئة بيئة تعلُّم تمتاز بالتفاعل، ومتمحورة حول المتعلم عند استخدام التعليم المتمازج. | 3.86 | .89 | 5 | مرتفع |
| 17 | لديَّ استعداد لتطبيق استراتيجية التعليم المتمازج في تدريس مبحث الرياضيات. | 3.85 | .87 | 6 | مرتفع |
| 14 | يمكنني رصد نتائج تقويم الطلاب باستخدام الحاسب الآلي. | 3.84 | 1.08 | 7 | مرتفع |
| 9 | أستطيع تقييم أهداف التدريس بالطريقتين: التقليدية والإلكترونية. | 3.82 | .93 | 8 | مرتفع |
| 13 | أستطيع منح الطلاب فرصة التفكير والاستنتاج من خلال التعليم المتمازج. | 3.81 | .91 | 9 | مرتفع |
| 11 | يُمكنني مراعاة خصائص الطلاب المعرفية والسيكولوجية عند اختيار الوسائل والتقنيات التعليمية. | 3.81 | .94 | 9 | مرتفع |
| 16 | أمتلك القدرة على تقديم التغذية الراجعة بطرق مختلفة للطلاب باستخدام التعليم المتمازج. | 3.78 | .89 | 10 | مرتفع |
| 6 | لديَّ القدرة على تحويل المحتوى التعليمي بصورته التقليدية إلى محتوى يتضمن الوسائط المتعددة. | 3.76 | .90 | 11 | مرتفع |
| 10 | أستطيع التنويع في أساليب التقويم بين الأساليب التقليدية كاختبارات الورقة والقلم والأساليب الإلكترونية كالاختبارات المحوسبة. | 3.75 | 1.02 | 12 | مرتفع |
| 5 | أستطيع استخدام التعليم المتمازج في توزيع الأنشطة والتدريبات التعليمية بشكلٍ متوازن. | 3.72 | .97 | 13 | مرتفع |
| 4 | لديَّ القدرة على تصميم نُسخ إلكترونية مرافقة للنُسخ الورقية من المادة الرياضيات في تدريس الطلبة. | 3.69 | .97 | 14 | مرتفع |
| 12 | لديَّ القدرة على الانتقال بين الوسائل التعليمية التقليدية والوسائل التعليمية الإلكترونية بكلِّ يسر. | 3.69 | 1.08 | 14 | مرتفع |
| 3 | أراعي عند تخطيط الدرس أنْ أوزع عناصر المحتوى التعليمي بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني لتوظيفها في تدريس مادة الرياضيات. | 3.62 | .92 | 15 | متوسط |
| 8 | يُمكنني الاستفادة من وجود شبكة الإنترنت في المدرسة للوصول إلى المواقع التعليمية كمصدر للتعلم إلى جانب المواد الورقية المطبوعة. | 3.60 | 1.22 | 16 | متوسط |

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 7 | أمتلك القدرة على استخدام السبورة الذكية في تدريس مادة الرياضيات إلى جانب اللوحات التعليمية التقليدية مثل شاشات العرض الثابتة والمتحركة. | 3.59 | 1.28 | 17 | متوسط |
| **الدرجة ككل** | | 3.78 | .72 | - | مرتفع |

يبيّن الجدول (3) أنّ مدى استعداد معلمي الرياضيات في لواء قصبة إربد لتطبيق أسلوب التعليم المتمازج كان مرتفعاً؛ حيث بلغت الدرجة الكلية بمتوسط حسابي قدره (3.78)، وبانحراف معياري (.72)، وتعكس هذه النتيجة مستوى مرتفعاً لاستعداد معلمي الرياضيات في لواء قصبة إربد لتطبيق أسلوب التعليم المتمازج؛ وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة على فقرات ما بين (3.59–3.94)، وجاءت الفقرة (1) في المرتبة الأولى، التي تنص على أن: "أحرص على التعرف إلى أدوات التعلم الإلكتروني وتقييمها من أجل معرفة مدى مناسبتها ودقتها"، بمتوسط حسابي (3.94) وبانحراف معياري (.89)، وتليها الفقرة (18) بالمرتبة الثانية التي تنصُّ على أن: "أستطيع متابعة أعمال الطلبة الورقية والإلكترونية وتحليلها لتحديد جوانب القوة والضعف فيها" بمتوسط الحسابي (3.91) بانحراف المعياري (.89)، أمّا الفقرة (7) التي تنصُّ على أن: "أمتلك القدرة على استخدام السبورة الذكية في تدريس مادة الرياضيات إلى جانب اللوحات التعليمية التقليدية مثل شاشات العرض الثابتة والمتحركة" جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.59) بانحراف معياري (1.28).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ معلّمي الرياضيات يستخدمون أسلوب التعليم المتمازج في تدريس الطلبة، وأنّ الواقع التربويّ الحاليّ لاستخدام معلّمي رياضيات التعليم المتمازج يواكب التطوير التربوي والتقني الذي شهدته العملية التعليمية في الأردن، وكذلك رغبة معلّمي الرياضيات بتطوير وسائل وأساليب تدريسهم وتحديثها لدمج التعليم الإلكتروني بالتعليم الاعتيادي، وأيضاً استثمار الأدوات التقنية المتاحة واستخدامها في العملية التعليمية، ممّا أعطى المعلمين فرصة لممارستها والإبداع في تطبيقها، وهذا يزيد من استخدام استراتيجية التعليم المتمازج ويُشجّعه، ممّا يشير إلى الاتّفاق (وبدرجة إيجابية) على أهمّية استراتيجية التعليم المتمازج في تدريس الرياضيات. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كلٍّ من خير الدين (2019) ودراسة الصمادي والبلوي (2015)، التي أظهرت نتائجهما أنّ استخدام التعليم المتمازج كان متوسطاً.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، ونصّه:** هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) في مدى استعداد معلمي الرياضيات في لواء قصبة إربد لتطبيق أسلوب التعليم المتمازج يُعزى إلى المتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

تمّت الإجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

- **الجنس:** حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات لمدى استعداد معلّمي الرياضيات في لواء قصبة إربد لتطبيق أسلوب التعليم المتمازج تُعزى إلى متغير الجنس، كما طبق اختبار (t-test)، والجدول (4) يوضّح ذلك:

**الجدول (4) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلّتين لاختبار دلالة الفروق لمدى استعداد معلمي الرياضيات في لواء قصبة إربد لتطبيق أسلوب التعليم المتمازج تُعزى إلى متغير الجنس**

| المتغير | الفئة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المعلم | أنثى | 88 | 3.84 | .73 | 1.003 | .317 |
| | ذكر | 132 | 3.74 | .71 | | |

يتبيّن من الجدول (4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) لمدى استعداد معلّمي الرياضيات في لواء قصبة إربد لتطبيق أسلوب التعليم المتمازج تُعزى إلى متغير الجنس، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة؛ إذْ بلغت (1.003) وبمستوى دلالة (.317). ويُعزى ذلك إلى وجود اتجاهات إيجابية لمدى استعداد معلّمي الرياضيات نحو تطبيق التعليم المتمازج بغض نظر عن اختلافهم؛ إذْ إنّ الميزة الرئيسة في التعليم المتمازج أنه يجمع بين التعليم الاعتيادي والتعليم الإلكتروني، وبالتالي، يلقى هذا النوع من التعليم قبولاً لدى الجنسيْنكليْهما. وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ معلمي الرياضيات باختلاف الجنس ذكوراً وإناثاً

لديهم التصور ذاته حول استراتيجيات التدريس الحديثة في العملية التعليمية، ولديهم الرغبة ذاتها والاهتمام ذاته والدرجة ذاتها من تطبيق التعليم المتمازج في العملية التعليمية، لما لها دوْر فعّال في تحسين جودة التعليم ومخرجاته، وتوصيل المعلومات إلى الطلبة بطرق وأساليب تجمع بين الأساليب الاعتيادية والأساليب الإلكترونية. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة يغمور (2016، Yaghmour) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتطبيق التعليم المتمازج تعزى إلى متغير الجنس.

- **المؤهل العلمي:** حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى استعداد معلمي الرياضيات في لواء قصبة إربد لتطبيق أسلوب التعليم المتمازج تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، والجدول (5) يوضّح ذلك:

**الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى استعداد معلّمي الرياضيات في لواء قصبة إربد لتطبيق أسلوب التعليم المتمازج وفقًا لمتغير المؤهل العلمي**

| المتغير | الفئة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| المؤهل العلمي | بكالوريوس | 136 | 3.74 | .74 |
| | دبلوم عالي | 44 | 3.81 | .83 |
| | دراسات العليا | 40 | 3.91 | .48 |

يتبيَّن من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمدى استعداد معلّمي الرياضيات في لواء قصبة إربد لتطبيق أسلوب التعليم المتمازج وفقًا لمتغير المؤهل العلمي، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ .05). تمَّ تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، والجدول (6) يوضّح ذلك:

**الجدول (6) تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) لإيجاد دلالة الفروق لمدى استعداد معلّمي الرياضيات في لواء قصبة إربد لتطبيق أسلوب التعليم المتمازج وفقًا لمتغير المؤهل العلمي**

| المتغير | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | مستوى دلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المؤهل العلمي | بين المجموعات | .881 | 2 | .440 | .855 | .427 |
| | داخل المجموعات | 111.857 | 217 | 0.515 | | |
| | الكلي | 112.738 | 219 | | | |

يتبيَّن من الجدول (6) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ .05) لمدى استعداد معلمي الرياضيات في لواء قصبة إربد لتطبيق أسلوب التعليم المتمازج تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، استنادًا إلى قيمة (ت) المحسوبة؛ إذْ بلغت (.541)، وبمستوى دلالة (.590)، وربما يعود ذلك إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو تطبيق التعليم المتمازج لدى المدرّسين بغضِّ النظر عن مؤهلاتهم العلمية، وتعكس هذه النتيجة وجود رغبة لدى المدرسين بمختلف المؤهلات العلمية لتطوير مهاراتهم وتطبيق استراتيجيات تدريس حديثة بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة خير الدين (2019) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة استخدام معلمات لطريقة التعلم المتمازج تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

- **سنوات الخبرة:** حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى استعداد معلّمي الرياضيات في لواء قصبة إربد لتطبيق أسلوب التعليم المتمازج وفقًا لمتغير سنوات الخبرة، والجدول (7) يوضّح ذلك:

**الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى استعداد معلّمي الرياضيات في لواء قصبة إربد لتطبيق أسلوب التعليم المتمازج وفقًا لمتغير سنوات الخبرة**

| المتغير | الفئة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| سنوات الخبرة | أقل من 5 سنوات | 43 | 3.92 | .69 |
| | من5 سنوات – 10 سنوات | 71 | 3.80 | .76 |
| | أكثر من 10 سنوات | 106 | 3.72 | .70 |

يتبيَّن من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمدى استعداد معلّمي الرياضيات في لواء قصبة إربد لتطبيق أسلوب التعليم المتمازج وفقًا لمتغير سنوات الخبرة، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) تمّ تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، والجدول (8) يوضّح ذلك:

**الجدول (8) تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) لإيجاد دلالة الفروق لمدى استعداد معلّمي الرياضيات في لواء قصبة إربد لتطبيق أسلوب التعليم المتمازج وفقًا لمتغير سنوات الخبرة**

| المتغير | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | مستوى دلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| سنوات الخبرة | بين المجموعات | 1.326 | 2 | .663 | 1.291 | .277 |
| | داخل المجموعات | 111.413 | 217 | .513 | | |
| | الكلي | 112.738 | 219 | | | |

يتبيَّن من الجدول (8) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) لمدى استعداد معلمي الرياضيات في لواء قصبة إربد لتطبيق أسلوب التعليم المتمازج تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة؛ إذْ بلغت (1.291)، وبمستوى دلالة (.277)، ويمكن تفسير ذلك من خلال أن أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين والمعلمات يجدون أن تطبيق التعليم المتمازج له أهمية كبيرة، وهذا ما تعلموه من خلال الخبرات الكبيرة التي مارسوها في أثناء عملية التدريس، التي تشكّل دافعاً لهم في العملية التعليمية، بما يسهم في نقل أثر التعلم. وتعزو الباحثة أيضاً ذلك إلى أنّ اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في التعليم، ويشير ذلك إلى أنّ الخبرة التدريسية لا تحدث فرقاً كبيراً في استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة لدى معلمي الرياضيات في قصبة إربد، وكذلك فالمعلمون مطالبون باستخدام أساليب حديثة تناسب المرحلة والظروف الراهنة، واللجوء إلى أسلوب التعليم المتمازج، وذلك لكسر الجمود والملل عند الطلبة، كما أنّ المعلمين باختلاف خبرتهم التدريسية يعيشون الظروف ذاتها، ويدركون أهمية هذه الأساليب. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة خير الدين (2019) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة استخدام معلمات لطريقة التعلم المتمازج تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

**التوصيات:**

توصي الدراسة بالآتي:

- ضرورة العمل على زيادة نشر مفهوم التعلم المتمازج في المنشآت والمؤسّسات التعليمية كافّة، من خلال الدورات والبرامج التدريبية التي يتمّ إعدادها للمعلمين.
- ضرورة العمل على استمرار تشجيع المعلمين على استخدام التعلُّم المتمازج في تدريس مادة الرياضيات بشكل خاص، والمواد الأخرى بشكل عام.
- ضرورة التركيز على التعليم المتمازج في ظلِّ تحديث المناهج وانسجامها مع مستجدات العملية التعليمية بما يتناسب مع حاجات الطلبة.
- ضرورة زيادة الاهتمام من قبل أصحاب القرار في وزارة التربية التعليم الأردنية في عقد دورات للمعلمين، وخصوصاً القدامى، لتنمية مهاراتهم في التعامل مع أدوات التعليم المتمازج.

**المَصادر والمَراجع باللغة العربية**


- الأطرش، محمد (2017). **واقع استخدام معلمي المرحلة الأساسية العليا الحكومية للتعليم المتمازج، والمعوقات التي تواجههم في مديرية التربية والتعليم في قباطية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- التودري، عوض (2004). **المدرسة الإلكترونية وأدوار حديثة للمعلم**. الرياض. مكتبة الرشد للطباعة والنشر والتوزيع.
- خضار، نسرين (2015). **فاعلية توظيف التعليم المدمج في تدريس مادة العلوم على تحصيل تلاميذ الصف الرابع وآراؤهم نحوها**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- خير الدين، لمياء محمد (2018). **درجة استخدام معلمات اللغة العربية طريقة التعلم المتمازج واتجاهاتهن نحوها في منطقة نجران**. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2(14)، 33–69.

- دوفي، جودي (2018). **التعليم والتعلم باستخدام التكنولوجيا**، (ترجمة: يوسف عاروري). عمان، دار الفكر.
- الريماوي، فراس (2014). أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس اللغة الانجليزية على التحصيل المباشر والمؤجل لدى طلاب الصف السادس الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- الزبون، محمد وعبابنة، صالح (2010). **تصورات مستقبلية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير النظام التربوي**. مجلة جامعة نجاح للأبحاث العلوم الإنسانية، 24(3)، 799-826.
- السبوع، ماجدة خلف (2022). **واقع استخدام ادوات التعليم المدمج من قبل معلمي العلوم في تدريس مادة العلوموالمعوقات التي تواجههم من وجهة نظرهم**، مجلة جرش للبحوث والدراسات، 23(1)، 1363-1388.
- شحاتة، حسن، النجار، زينب، وعمار، حامد. (2003). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة**، الدارالمصرية اللبنانية.
- الشريدة، حنان نمر (2017). **مستوى استعداد طلبة الجامعات الأردنية الحكومية للمشاركة في العمل التطوعي وعلاقته بأنماط تنشئتهم الاجتماعية**، أطروحة دكتوراه، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الصمادي، محارب والبلوي، بندر معوض والبلوي، محمد سليمان (2015). **واقع استخدام التعلم المتمازج في تدريس الرياضيات للمرحلة المتوسطة بمدينة تبوك**. مجلة تربويات الرياضيات، 4(18)، 153-189.
- الضالعي، زبيدة (2020). **التكنولوجيا الرقمية في التعليم والتعلم**. الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الطويل، هاني وعبابنة، صالح (2009). **المدرسة المتعلمة مدرسة المستقبل**. الأردن، عمان: دار عمان للنشر.
- عبابنة، موسى جابر (2016). **درجة معرفة معلمي العلوم باستراتيجية التعليم التكاملي واستخدامهم لها في لواء الرمثا في الأردن**. مجلة الجنان. الناشر: جامعة الجنان، مركز البحث العلمي، (8)، 1021-87.
- العريني، سهام (2012). **واقع استخدام معلمات الرياضيات في المرجلة المتوسطة للمهارات التعلم المدمج (المتمازج)**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
- عماشة، محمد (2008). **التعليم الإلكتروني المدمج وضرورة التخلص من التقليدية المتبعة وإيجاد طرق أكثر سهولة وأدق للإشراف والتقديم التربوي تقوم على أسس إلكترونية**. مجلة المعلوماتية، 21، 12-14.
- العنزي، عبد الله(2019). **واقع استخدام معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت للتعلم المدمج من وجهة نظر المعلمين والمدراء**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
- عياض، عبد المنعم وعيساني، عبد المجيد (2018). **آفاق تعليمية اللغة العربية في التعليم العالي الجزائري وفق التعليم المدمج (المتمازج) من منظور تكنولوجيا التعليم**. مجلة الذاكرة- مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، 11، 199-206.
- الفقي، عبد اللاه (2011). **التعلم المتمازج التصميم التعليمي الوسائط المتعددة التفكير الابتكاري**. عمان، دار الثقافة لنشر والتوزيع.
- فتاح، سديل (2011). **مهارات التدريس اللازمة لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية**. مجلة فتح، 7(47)، 277-302.
- الفهيد، تركي (2015). **واقع التعليم المدمج في تدريس العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي العلوم بمنطقة القصيم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- قرقز، نائل (2016). **أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمازج في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحو هذه الاستراتيجية**.المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 5(3)، 308-329.
- كنسارة، إحسان محمد، وعطار، عبد الله اسحق، (2012). **الجودة الشاملة في التعليم الإلكتروني مكة المكرمة:** مؤسّسة بهادر للإعلام المتطور.
- لوحيدي، فوزي وجلول، أحمد وثامر، عبد الرؤوف (2020). **التعليم المدمج ودوره في تحسين مستوى العملية التعليمية**. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي، الجزائر، 7(1)، 287-298.
- مرسي، وفاء حسن (2008). **التعلم المدمج كصيغة تعليمية لتطوير التعليم الجامعي المصري: فلسفته ومتطلبات تطبيقه في ضوء خبرات بعض الدول**. مصر، مجلة رابطة التربية الحديثة، 1(2)، 87-115.


**Reference**


- Ababneh, Musa Jaber (2016). The degree of science teachers' knowledge of the integrated education strategy and their use of it in the Ramtha District in Jordan, *Al-Jinan Magazine*, Publisher: Al-Jinan University, Scientific Research Center, Issue 8, 1021-87.
- Al-Anze, Abdula, (2019). *The reality of using blended teaching by the teachers of secondary schools in Kuwait from their principals' point of view*. Unpublished master thesis, AL-bayt University ALMafraq, Jordan.

- Al-Atrash, Muhammad (2017). *The reality of governmental upper basic stage teachers' use of blended learning, and the obstacles they face in the Qabatiya Directorate of Education from the point of view of the teachers themselves*. Unpublished master's thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
- Al-Arini, Siham (2012). *The reality of using mathematics teachers in the intermediate level of blended learning skills*, Master's thesis (unpublished), Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Kingdom of Saudi Arabia.
- Al-Toudari, Awad (2004). *The electronic school and modern roles for the teacher*, Al-Rushd Library for Printing, Publishing and Distribution, Riyadh.
- Amasha, Muhammad (2008). Blended e-learning and the necessity of getting rid of the traditional approach and finding easier and more accurate methods for educational supervision and delivery based on electronic foundations. *Informatics Journal, Kingdom of Saudi Arabia*, 21, 12-14.
- Ayyad, Abdel Moneim and Issani, Abdel Majeed (2018). Teaching prospects for the Arabic language in Algerian higher education according to blended education from the perspective of educational technology, *Memory Magazine* - Laboratory of Linguistic and Literary Heritage in Southeastern Algeria, 11, 199-206.
- Duffy, Judy (2018). *Teaching and learning using technology, (translated by: Youssef Arouri)*, first edition, Dar Al-Fikr, Jordan, Amman.
- Al-Dhali, Zubaida (2020). *Digital technology in teaching and learning*, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.
- Fattah, Sadeel (2011). Teaching skills needed for mathematics teachers at the primary level, *Fatah Magazine*, 7(47), 277-302.
- Al-Feki, Abdullah (2011). *Blended learning, educational design*, multimedia, innovative thinking, House of Culture for Publishing and Distribution, Amman.
- Al-Fuhaid, Turki (2015). *The reality of integrated learning in teaching natural sciences at the secondary level from the point of view of science supervisors and teachers in the Qassim region*, unpublished master's thesis, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.
- Harvey, S. (2003). Building effective blended learning program", *Issue ofEducational Technology*, 43(6), 134-157.
- Kansara, Ihsan Muhammad, and Attar, Abdullah Ishaq, (2012). *Comprehensive quality in e-learning*, Bahadur Foundation for Advanced Media: Mecca.
- Khaddar, Nisreen (2015). The effectiveness of employing blended learning in teaching science on the achievement of fourth grade students and their opinions towards it, *unpublished doctoral dissertation*, Damascus University, Damascus.
- Khairuddin, Lamia Muhammad (2018). The degree to which Arabic language teachers use the blended learning method and their attitudes toward it in the Najran region, *Journal of Studies in the Humanities and Social Sciences*, 2(14), 33-69.
- Kim, W. (2015), *Towards a Definition and Methodology for Blended Learning, Blended Learning for Programming Courses*: A Case Study of The Hong Kong Web Society, United Kingdom.
- Moukali, K. H. (2012). *Factors that affect faculty attitudes toward adoption of technology-rich blended learning*, Doctoral dissertation, University of Kansas, USA.
- Qarqaz, Nael (2016). The effect of using the blended learning strategy on the achievement of tenth grade students in Islamic education and their attitudes towards this strategy, *International Specialized Educational Journal*, 5(3), 308-329.
- Al-Rimawi, Firas (2014). *The impact of using blended learning in teaching the English language on immediate and delayed achievement among sixth grade students in Jordan*, unpublished master's thesis, Middle East University, Amman, Jordan.
- Al-Sabou, Magda Khalaf (2022). The reality of using blended learning tools by science teachers in teaching science and the obstacles they face from their point of view, *Jerash Journal of Research and Studies*, 23 (1), 1363-1388.
- Shehata, Hassan, Al-Najjar, Zeinab, and Ammar, Hamed. (2003). *Dictionary of educational and psychological terms*, Egyptian Lebanese House, Cairo.
- Al-Shraida, Hanan Nimr (2017). *The level of readiness of students at Jordanian public universities to participate in volunteer work and its relationship to their patterns of socialization*, PhD thesis, University of Jordan, Amman, Jordan.
- Al-Sammadi, Muhareb and Al-Balawi, Bandar Moawad and Al-Balawi, Muhammad Suleiman (2015). The reality of using blended learning in teaching mathematics at the intermediate level in the city of Tabuk, *Journal of Mathematics Education*, 4(18), 153-189.

- Al-Zaboun, Muhammad and Ababneh, Saleh (2010). Future visions for the use of information and communications technology in developing the educational system. *Najah University Journal of Human Sciences Research, 24*(3), 799-826.
- Al-Taweel, Hani and Ababneh, Saleh (2009). *The educated school is the school of the future*. Jordan, Amman: Amman Publishing House.
- Tseng, W., Kano, T. & Hsu Hui, C. (2014). Effect of integrating blended teaching into mathematics learning for Junior High School Students, *Journal of Computers and Applied Science Education*, 1(2), 125-130.
- Yaghmour, K. (2016). Effectiveness Of Blended Teaching Strategy on the Achievement of Third Grade Students in Mathematics, *Journal of Education and Practice*, 7(5), 65-87.
- Wahidi, Fawzi and Jaloul, Ahmed and Thamer, Abdel Raouf (2020). Blended learning and its role in improving the level of the educational process, *Journal of Human Sciences*, Larbi Ben M'hidi University, Algeria, 7(1), 287-298.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (44) .March 2024
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

# The Reality of the Extra-Curricular Ctivitiesof the Teachers of the Lower Basic Stage in the Schools of the Kasbah of Irbid

***Dr. Fathi Abed ALRahman Hameed ALShorman****

Educational Supervisor, Ministry Of Education, Jordan

**Orcid No**: 0009-0007-9751-7485
**Email**: fathi_2007_114@yahoo.com

**Received:**
28/11/2023

**Revised:**
28/11/2023

**Accepted:**
27/01/2024

***Corresponding Author:**
fathi_2007_114@yahoo.com

**Citation:**ALShorman, F. A. A. H. The Reality of the Extra-Curricular Ctivitiesof the Teachers of the Lower Basic Stage in the Schools of the Kasbah of Irbid. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 15(44). https://doi.org/10.33977/1182-015-044-011

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**

**Objectives**: The study aimed to explore the reality of extra-curricular activities among primary school teachers in the city of Irbid from the perspective of the teachers themselves. It also aimed to investigate whether teachers' perspectives on the reality of classroom activities differ based on gender, academic qualifications, or years of experience.

**Method** :The descriptive method was used to ascertain the reality of implementing non-classroom activities among primary school teachers. The researcher developed a questionnaire as a tool for the study, which was administered on a sample of 230 male and female teachers selected through a convenient sampling method.

**Results** :The results of the study revealed that the reality of extra-curricular activities among primary school teachers in the city of Irbid was moderate. The results also indicated no statistically significant differences in the reality of non-classroom activities attributed to the variable of gender. However, there were statistically significant differences in the variable of academic qualifications, favoring those with a bachelor's degree. Additionally, the results showed differences in the variable of years of experience, favoring those with less than ten years of experience.

**Conclusions**: Based on the study's findings, the researcher recommends that the Ministry of Education considers the necessity of conducting training courses for teachers regarding how to effectively utilize non-classroom activities in their schools. Additionally, school principals should consider as well including extra-curricular activities in their teachers' plans.

**Keywords**: Extracurricular activities, teachers of the primary stage.

# واقع الأنشطة اللاصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس قصبة إربد

***د. فتحي عبدالرّحمن حميد الشرمان****

مُشرفٌ تربويّ، وزارة التربية والتعليم، الأردن.

**الملخص**

**الأهداف:** هَدفَت الدّراسة التّعَرُّف إلى واقع الأنْشطة اللّاصفيّة لدى مُعلّمي المرْحلة الأساسيّة الدُّنيا في مدارس قصبة إرْبد من وُجهة نظر المعلّمين أنفسهم، والكشف عَمّا إذا كانت وجهة نظر المعلّمين لواقع الأنْشطة اللاصفيّة تختلف باخْتلاف الجنْس، أو المؤهّل العلْميّ، أو سنوات الخبْرة.

**المنهجيّة:** إستخْدم المنْهج الوصفيّ لمعرفة واقع تطْبيق الأنْشطة اللّاصفيّة لدى معلّمي المرْحلة الأساسيّة الدُّنيا، وقد طوّر الباحث إسْتبانةً كأداة للدّراسة، تمّ تطْبيقها على عيّنة قوامُها (230) معلّمًا ومعلّمة تمّ إخْتيارهم بالطّريقة المتيسّرة.

**النتائج:** كشفت نتائج الدراسة أنّ واقع الأنشطة اللاصفيّة لدى معلّمي المرحلة الأساسيّة الدنيا في مدارس قصبة إربد جاءت بدرجةٍ متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع الأنشطة اللاصفيّة تُعزى لمتغير(الجنس)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير(المؤهل العلمي)، جاءت لصالح حملة درجة (البكالوريوس). وجاءت النتائج في متغيّر(سنوات الخبرة)، لصالح (أقل من عشر سنوات).

**الخلاصة:** يوصي الباحث في ضوْء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج؛ توجيه وزارة التربية والتعليم إلى ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلّمين تتعلق بكيفية توظيف الأنشطة اللاصفيّة في مدارسهم، وتوجيه مديري المدارس المعلمين لتضمين خططهم أنشطةً لاصفيّة.

**الكلمات المفتاحيّة:** الأنشطة اللاصفيّة، معلّمو المرحلة الأساسيّة الدُّنيا.

**المقدمة**

يُعدُّ النشاط التّربويّ المُرافق للتعلم داخل الغرفة الصّفيّة وخارجها عاملًا أساسيًّا في تحقيق فاعليته؛ كونه يُضيف له الحيوية والحركة والحريّة والواقعيّة، ويُكسب المتعلّمَ خبراتٍ وفوائدَ وآداباً وأخلاقاً تُشبع رغباته، وتلبّي احتياجاته، وتنمّي اهتماماته؛ الأمر الذي يجعله مؤثّرًا بشكلٍ مباشرٍ أو غير مباشر في التحصيل الدّراسي للطلبة. وهذا أعطى للنشاط المدرسيّ مكانةً مهمّةً في المنهج الدّراسيّ التربويّ، نتيجة لجهود الرّواد التربويين الذين مهدوا الطريق لمفاهيم جديدة في عالم التربية والتعليم، وحرصوا على تلبية اهتمامات الناشئة وتحقيق رغباتهم الصّفيّة واللاصفيّة من خلال استخدام نشاطات عُملت على صياغة شخصياتهم العلميّة والتّربويّة بشكل مُتكامل، وجعلت من المدرسة مكانًا جاذبًا لا طاردًا، سعت المؤسّسات التعليمية من خلاله إلى إعداد طلبةٍ أصحاء ذهنيًّا وبدنيًّا ونفسيًّا واجتماعيًّا.

وتثري الأنشطة العمليّة التّعليميّة من خلال تعامُل المتعلّمين مع البيئة المحيطة بهم وإدراكهم مكوّناتها المختلفة؛ الأمر الذي يكسبهم الخبرات والمهارات التي تُسهم في تنمية معارفهم وإدراكهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. ذلك، أنَّ ممارسة الطلبة لبعض الأنشطة يؤدّي إلى تحسين الجوانب الأكاديمية لديهم، ومدى تقديريهم لذاتهم (أبو النّصر، 2016).

ويُطلَقُ على النّشاط المدرسيّ مُسمّياتٌ مختلفة، مثل: النّشاط المُساند، والنّشاط المُصاحب، والنّشاط الداعم، التي تتّفق مع المفهوم الحقيقيّ للنّشاط. إلا أنّ هناك تسمياتٍ أخرى تطلق على النّشاط المدرسيّ، وهي: النّشاط اللامنهجيّ، والنّشاط الطّلابيّ، والنّشاط المَدرسيّ، والإضافيّ، واللاصفيّ الزّائد عن المنهاج، الذي يجعل الأنشطة التعليميّة تشتمل على نوعيْن: الأنشطة الصّفيّة، والأنشطة اللاصفيّة. (الهاشمي، 2014)

وعرّف **هان وكوون (Han & Kwon, 2018, 131)** الأنشطة الصّفيّة بأنّها:"الأنشطة التي يقوم بها المعلّم والمتعلّم كجزءٍ أساس في منظومة التدريس داخل الغرفة الصّفيّة، ويطلق عليها بعضهم إسم "الأنشطة المنهاجيّة". ويرى كينغ وآخرون ( King et al., 2021, 43) بأنّ النّشاط الصفيّ هو : "جميع الأعمال المُخطّط لها وفقًا للنتاجات التعليميّة التي يقوم بها المتعلّم داخل الغرفة الصّفيّة بإشراف المعلّم وتوجيهه وإدارته".

ويُعرّف **الحراحشة (2017، 166)** الأنشطة اللاصفيّة بأنّها: "أنشطة تتمّ خارج الفصل مخططة ومقصودة، كالاشتراك في الصّحافة المدرسيّة والإذاعة المدرسيّة والمُسابقات، وإقامة الندوات والمُناظرات بين الطلبة، وإقامة المعسكرات والرّحلات التي تنمّي عديدًا من المهارات والاتّجاهات لدى الطلبة، التي تُساعدهم على التكيّف مع المجتمع الذي يعيشون فيه، والمشاركة في حلّ مشكلاته وقضاياه، وتتمُّ بإشراف إدارة المدرسة والمعلّمين وتوجيههم، كلٌ في مجال تخصُّصه". وعرّفها سمارة (2017، 32) بأنّها: "كلُّ ما يمارسه الطلبة خارج الغرفة الصّفيّة، وهي شاملة لها جوانبها الفكرية والنفسيّة والجسميّة والاجتماعيّة؛ بحيث تكمل نقائص المنهاج؛ لأنّها وسيلة للتفكير والابتكار، وترتبط بميول الطلبة وحاجاتهم". وتُعرّفها بكوش (2021، 43) بأنّها: "الجُهد الذي يبذله المتعلّم بهدف إشباع حاجاته المعرفيّة، وإكسابه العديد من المهارات التي تؤدّي إلى تنمية قدراته على التفكير، وكذلك إكسابه الاتجاهات والقيَم الإيجابيّة".

وتُعدُّ الأنشطة المدرسيّة الصّفيّة واللاصفيّة كما بينَّ المبروك (2016) منْ أهمّ مقوّمات العمليّة التّربوية الحديثة؛ حيث أصبحت جزءًا مهمًا في المنهج الدّراسيّ الحديث، وتسهم في بناء شخصيّة الطلبة وصقلها، وتُساعد في تكوين عاداتهم ومهاراتهم وقيَمهم وأنماط التفكير لديهم. ويظهر خلال ذلك، دوْر الأنشطة اللاصفيّة بكلّ أنواعها ومجالاتها، التي تسهم بقدر كبير في تنمية شخصية الطلبة وتربيتهم تربية خُلقية واجتماعيّة ونفسيّة وجسميّة وعقليّة، وتُعدُّهم لمواقف الحياة المستقبليّة؛ حيث يكون لها أثرٌ أكبر من التعلم الذي يكتسبونه داخل الغرفة الصّفيّة.

وبينّ **عبد الحميد (2019)** الأثرَ الفعّال للأنشطة اللاصفيّة في العمليّة التعليميّة؛ التي تساعد الطلبة في اكتساب المهارات الجديدة التي يحتاجونها في حياتهم، وتعزّز أداءهم الأكاديميّ الحاليّ والمُستقبليّ، من خلال صقل شخصيتهم، وتنمية مهاراتهم وقدراتهم على حلّ المشاكل التي تواجههم، واتّخاذ القرارات الملائمة في مواقف الحياة، والاعتماد على النفس، وإدارة الوقت، وضبْط النّفس.

كما تعمل الأنشطة اللاصفيّة على تعزيز دافعيّة الطلبة للتعلُّم وزيادة حماسهم، وتقدّم لهم خلفية من المعرفة والتجارب والمهارات، وتُساعدهم على تعلُّم التخطيط، والعمل ضمن الفريق، وربط النظرية بالتطبيق، وإبراز شخصيّة الطلبة، وتعديل سلوكهم وتربيتهم تربية سليمة، ما يجعلهم أكثر قدرة على التعلُّم الذّاتيّ، وتحمُّل المسؤولية، والمبادرة، وتكوين علاقات اجتماعية فاعلة؛ مما يُبرز

ضرورة اهتمام المدارس بجودة التعليم المتاح فيها، وأنْ لا تقتصر على الأنشطة الصفّيّة فقط؛ حتى لا يشعر الطلبة بالملل؛ وألا يفتقدوا التنوّعَ الضروريَّ لبناء شخصيّاتهم، وإعدادهم للمستقبل.(العمري، 2020).

واهتمت وزارة التربية التعليم الأردنيّة بإدخال الأنشطة اللاصفيَّة بالعمليّة التعليميّة في مراحلها التعليميّة جميعها، وتتكوّن منْ ثلاث مراحل: مرحلة رياض الأطفال (مدّتُها سنتان)، ومرحلة التعليم الأساسيّ (مدّتُها عشر سنوات)، ومرحلة التعليم الثانويّ (مدّتُها سنتان). مُدركة أهميّة تلك الأنشطة على الخصائص النمائيّة لكلّ مرحلة، ودوْرها في بناء شخصية الطلبة وتنميتها، والتعبير عن هوياتهم واهتماماتهم. وتبرز في هذا الإطار أهميَّة المرحلة الأساسيّة، كمحور أساسيٍّ في غرْس الاتّجاهات والقيَم لدى الطلبة، وتحقيق الأهداف العامّة للمنظومة التّربوية من تطوّرٍ معرفيٍّ وبيولوجيٍّ واجتماعيٍّ للطلبة؛ حيث يحصل الطلبة خلال هذه المرحلة التّعليميَّة على الفرصة المناسبة للتعليم والتربية، واكتساب المهارات الأساسيّة للُّغة، وفهْم الحقائق المتعلقة بالبيئة الطبيعيّة والجغرافية. كما يتعلّمون طرق التواصل مع الآخرين، وتقبل الذات، وتنمية نفسه للتعلُّم الذاتي، واحترام الآخرين، ويزيد من كفايته البدنيّة والصحيّة. (الجعافرة والزيديين، 2016).

ويُشير المجلس الاقتصاديّ والاجتماعيّ الأردنيّ (2018) إلى أهميَّة الأنشطة اللاصفيَّة في العمليّة التعليمية لطلبة المرحلة الأساسيّة، من حيث أهمية وجود تناغم قويّ بين خصائص طلبة المرحلة الأساسيّة والمنهاج؛ لذلك، حدّدت الخصائص النمائيّة (الجسميّة، والحركيّة، والحسيّة، والعقليّة، واللّغويّة، والاجتماعيّة، والخلقيّة، والانفعاليّة) لطلبة المرحلة الأساسيّة، وعُدَّ مستوى نضج الطلبة عاملًا أساسيًا في اختيار أوجه الأنشطة من حيث نوعها وعمقها؛ فطلبة هذه المرحلة يُقبِلون على أنشطة الجري، والحركات الإيقاعية، والتمثيليات البسيطة، والأناشيد الحماسيّة، والأنشطة العمليّة البسيطة؛ لذا، لا بُدَّ لهذه المرحلة من أنْ تكون مليئة بالأنشطة اللاصفيَّة في المجالات كافّة، والإفادة من طاقات الطلبة ومقدراتهم في توجيههم إلى الإبداع والإنتاج العلميّ بما يُسهم في دفع عجلة تطورهم الاجتماعي والثقافي والرياضي نحو الأفضل.

ويبرز دوْر المعلّم في استخدام الأنشطة اللاصفيَّة في هذه المرحلة، من ناحية ما يتمتع به من كفايات تدريبية تمكّنه من ممارسة هذا النوع من الأنشطة؛ حيث يقع على عاتقه عبءٌ كبيرٌ في ملاحظة احتياجات الطلبة النّفسيَّة والمعرفيَّة وتقديرها، والقدرة على إدراك الفروق الفردية بين الطلبة في أثناء تفاعلهم معه؛ ممّا يمكّنه من تحديد الاستراتيجية المناسبة، التي تُثير دافعية الطلبة نحو التعلُّم الذاتيّ من خلال توظيف ميولهم وقدراتهم الفردية، وهواياتهم (البركاتي، 2020).

وبيَّن **النوايسة (2022)** أنَّ واقعَ الأنشطة اللاصفيَّة في المدارس وخصوصًا خلال جائحة كورونا والتعليم عن بُعد لم يكن بالمستوى المطلوب؛ حيث عمدت المدارس إلى تجاوزها حتى بعد العوْدة إلى المدارس. وهذا جعل القائمين على العمليّة التعليميّة يلمسون وجود فجوة كبيرة تتعلّق بالمُخرَجات التي كانت تحققها الأنشطة اللاصفيَّة؛ حيث دخل الطلبة في حالة من الاسترخاء، والكسل اللذيْن أصابهم عبر جائحة كورونا، وبخاصة المرحلة الأساسيّة الدنيا، وفقدوا الكثير من التفاعلات القائمة على الحركة، والنشاط، وكذلك المهارات الشخصيّة المرتبطة بالدراسة والتحصيل، وفي الجوانب الرياضيَّة، والفنّية، وتنمية المواهب، واستعدادهم للعمل التطوعيّ، والإبداعيّ.

وأشار **عامر (2016)** إلى مجموعةٍ من المُعيقات التي تحدّ من فاعلية تنفيذ الأنشطة اللاصفيَّة في المدارس، مثل: المُعيقات الماديّة كعدم توفر الأمْاكن، والتجهيزات، والمعدّات والمصادر اللازمة، وهجرة الطلبة من المدارس الخاصّة إلى الحكومية، ومُعيقات مرتبطة بالطلبة أنفسهم: كزيادة عددهم في النشاط الواحد، وازدحام اليوم الدّراسيّ لهم، وعدم إشراكهم في التخطيط لها، أمّا المعيقات المرتبطة بالمعلمين، فمنها: زيادة نصابهم التّدريسيّ، وعدم وجود حوافز للقائمين على تنفيذ الأنشطة، وضعف الدورات التدريبيّة المنعقدة لهم. بينما تتمثّل المعيقات المتعلقة بالإدارة المدرسيّة في: ضعف الاهتمام بهذه الأنشطة، وقلّة تحفيز المعلّمين لتنفيذها، وإلزامهم بالمقرّرات الدّراسيَّة.

وبالرُّغم من الأهميّة الكبيرة للأنشطة اللاصفيَّة، والسعي الدائم لتفعيلها، إلا أنَّ واقع تطبيقها بشكلٍ فعّال لا يُمكن له أنْ ينجح ما لم يكن هناك إدارة مدرسية مؤمنة بأهميّتها، ومسؤولة عن توفير الإمكانات جميعها اللازمة لإنجاحها، وتوفر معلّمين على قدْرٍ من المهارة في ملاحظة سلوكات الطلبة واكتشافها، وتحديد ميولهم ورغباتهم من خلال تفاعله معهم (كاظم، 2019). وعليه، تكمُن أهميَّة هذا البحث في إعادة النظر بأهمية الأنشطة اللاصفيَّة، وقدرة المعلّمين في هذه المرحلة الحرجة في بناء شخصية الطلبة، وتحقيق درجةٍ عاليةٍ منَ النموِّ لديْهم، وهذا ما تتطلبه طبيعة العصر الحالي، الذي يفرض الاهتمام بالتربية المتكاملة للطلبة، بتهيئة الظروف والإمكانات جميعها لممارستها.

وقد أجرى الباحثون عددًا من الدراسات في السنوات الماضية، وتناولت الأنشطة اللاصفيَّة، وذلك لأهميتهما – بشكل مباشر أو غير مباشر– بتحسين مُخرجات العمليّة التعليميّة. ويعرض الباحث فيما يأتي بعضًا منها، مرتّبةً زمنيًا من الأقدم إلى الأحدث على، النحو الآتي: هدفت دراسة كارا (Kara, 2016) التعرُّف إلى وجهات نظر المعلّمين الأتراك حول الأنشطة اللاصفيَّة في المدارس، واستخدم فيها المنهج النوعيّ، وكانت أداة الدراسة هي المقابلات التي تمَّ تطبيقها على عيّنة عشوائية طبقية، قوامها (20) معلّمًا. وأظهرت النتائج أنَّ نسبةً كبيرةً من المعلّمين يقومون بدورٍ مهمٍّ في الأنشطة اللاصفيَّة في المدرسة، ويعدّونها فرصة تمكّن الطالب من التعبير عن نفسه، ويُطوّرها بما يتماشى مع قدراته وهواياته. وبيّنت النتائج أنَّ لدى المعلمين عبء أكبر في العمل عند القيام بتطبيق الأنشطة اللاصفيَّة، وأنَّ مديري مدارسهم لا يرونَ أنَّ لهذا النوع من الأنشطة أثرًا على أداء الطلبة. وبيّنت النتائج وجود نقص في الأدوات والمصادر التعليميّة اللازمة، وعدم وجود مساحة كافية لتنفيذها، سواء من ناحية المساحة المكانيّة أو الزمانيّة، وذلك من أجل تنفيذ تلك الأنشطة بشكل آمن: كالحديقة المدرسيَّة، والميادين الرياضيّة، وقاعة الاجتماعات، ومكتبات متطوّرة، وغرف للقراءة.

وهدفت دراسة **المحاميد (2016)** التعرُّف إلى دوْر الأنشطة المدرسيّة اللاصفيَّة في تربية ثقافة الحقوق الإعلامية للطلبة في مدارس التعليم الأساسيّ في محافظة درعا– سوريا. واستخدم فيها المنهج التّحليليّ، وتمَّ إعداد استبانة كأداة للدراسة، طبقت على عيّنة عشوائيّة قوامها (643) معلّمًا ومعلّمة. وأظهرت النتائج أنَّ دوْر الأنشطة المدرسيّة اللاصفيَّة في تربية ثقافة الحقوق الإعلامية للطلبة في مدارس التعليم الأساسي جاء بدرجة ضعيفة، وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي).

في حين، هدفت دراسة **الرَّقاد (2018)** التعرف إلى دوْر الأنشطة اللاصفيَّة في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف الرابع الأساسيّ من وجهة نظر معلّميهم. وذلك باستخدام المنهج الوصفي، وتمَّ إعداد استبانة كأداة للدراسة، طُبّقت على عيّنة عشوائيّة طبقيّة قوامُها (530) معلمًا ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة أنَّ للأنشطة اللاصفيَّة أثرًا في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة، وقد جاءت بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وفي متغير المؤهل العلميّ لصالح الدراسات العليا، وفي متغير التخصص لصالح الفرع الأدبي.

وسعت دراسة **ميدوز (Meadows, 2018)** للتعرف على أثر المشاركة في الأنشطة اللاصفيَّة على تحصيل طلبة المرحلة الأساسيّة في مدرسة خاصة في ولاية كارولينا الجنوبية في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدم المنهج الوصفيّ، وتمَّ إعداد استبانة كأداة للدراسة، تمَّ تطبيقها على عيّنة قوامها (25) طالبًا، وأظهرت النتائج أنَّ المشاركة في الأنشطة اللاصفيَّة لها أثر كبير على التحصيل، وفي زيادة دافعيتهم على التعلّم، وجاءت بدرجة مرتفعة.

وهدفت دراسة **كاظم (2019)** التعرف إلى عملية تطوير الأنشطة الصّفيَّة واللاصفيَّة من قبل المعلمين والمشرفين لطلبة المرحلة الابتدائية في ضوْء متطلّبات الجودة الشاملة في محافظة بابل بالعراق. استخدم المنهج الوصفي، وتمَّ إعداد استبانة أداة للدراسة، طبّقت على عيّنة عشوائية بسيطة قوامها (30) معلمًا ومعلمة ومشرفًا. وأظهرت أنَّ للإدارة المدرسة دوراً مهمًا في تطوير الأنشطة الطلابية، لاسيّما فيما يتعلق بتوفير الوقت والحصص اللازمة للأنشطة المدرسيّة. كما أظهرت نتائج هذه الدراسة أنَّ لمشرفي المدرسة دورًا في تطوير الأنشطة الطلابية، لاسيّما فيما يتعلق بالمتابعة وإعداد الخطط والتقارير، والمطالبة بتوفير الدعم المالي والوقت، كما أظهرت نتائج الدراسة أنَّ لمعلمي الأنشطة دوْراً في تطوير الأنشطة الطلابية، وبخاصّة فيما يتعلق بإعداد المعلم، والتنسيق بين إدارة المدرسة والحرص على تكريم الموهوبين، ومعالجة بعض حالات القلق، والاكتئاب لدى الطلاب.

أمَّا حول درجة توظيف معلّمي مرحلة التعليم الأساسيّ للأنشطة اللاصفيَّة في التدريس، فقد سعت دراسة بني صخر(2019) للكشف حول هذا المجال باستخدام المنهج الوصفيّ التّحليليّ، وتمَّ إعداد استبانة أداة للدراسة، طبّقت على عيّنة عشوائيّة بسيطة قوامها (139) معلمًا ومعلمة. وقد أظهرت النتائج أنَّ توظيف مدرّسي مرحلة التعليم الأساسي للأنشطة اللاصفيَّة جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت نتائج هذا البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات تقديرات أفراد العيّنة على درجة توظيف المعلمين للأنشطة اللاصفيَّة تُعزى لمتغيرات الدراسة التصنيفية (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي).

وسعت دراسة **الرقاد وبشناق (2020)** إلى الكشف عن دوْر الأنشطة اللاصفيَّة في تنمية المرونة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسيّة من وجهة نظر معلميهم. استخدم المنهج الوصفي، وتمَّ إعداد استبانة أداة للدراسة، طبّقت على عيّنة عشوائيّة قوامها (273) معلمًا ومعلمة، أظهرت نتائج هذا البحث أنَّ للأنشطة اللاصفيَّة دورًا في تحقيق المرونة النفسية لدى الطلبة، وجاءت

بدرجة مرتفعة. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العيّنة على دوْر الأنشطة اللاصفيَّة في تحقيق المرونة النفسية تُعزى لمتغيرات الدراسة: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والعمر).

أمّا دراسة **بيكومسون وآخرون (Bekomson, et al, 2020)** فقد هدفت التعرف إلى ما إذا كان الاهتمام بالأنشطة اللاصفيَّة له تأثير في الكفاءة الذاتية لدى الطلبة في ولاية (كروس ريفر) في نيجيريا، واستُخدِمَ المنهج الوصفيّ، وتمّ إعداد استبانة أداة للدراسة، طبقت على عيّنة عشوائية قوامها (663) طالبًا، و(866) طالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ المشاركة في الأنشطة اللاصفيَّة أثّرت بشكل كبير في الكفاءة الذاتية في مجالاتها جميعًا: (الكفاءة الذاتية الاجتماعية، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والفعالية الذاتية للُغة، والفعاليةّ الذاتية الأخلاقية) وجاءت بدرجة مرتفعة.

وهدفت دراسة **العربي (2020)** الكشف عن الأنشطة اللاصفيَّة، ودوْرها في زيادة الدافعيّة للتعلُّم لدى طلبة مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر المعلّمين في بعض متوسطات ولاية الوادي في الجزائر. استُخدم المنهج الوصفيّ الارتباطيّ في الدراسة، وتمّ إعداد استبانة أداة للدراسة، طبِّقت على عيّنة عشوائية قوامها (70) معلمًا ومعلمة. أظهرت النتائج أنّ للأنشطة اللاصفيَّة دوْرًا إيجابيًا في رفع مستوى دافعية الطلبة للتعلم، وبيَّنت النتائج أنّ للأنشطة اللاصفيَّة دوْرًا إيجابيًا في زيادة دافعيّة الطلبة للتعلُّم، وزيادة مثابرتهم، وتعزيز الطموح لديهم.

أمّا دراسة **(Khasawneh, 2021)**، فقد هدفت إلى الكشف عن واقع الأنشطة اللاصفيَّة التعليميّة في اللغة الإنجليزيّة في خمسة مجالات: تخطيط الأنشطة اللاصفيَّة، تنفيذ الأنشطة اللاصفيَّة، أهداف الأنشطة اللاصفيَّة، تعزيز ارتباط الأنشطة اللاصفيَّة في المجتمع، وتقويم الأنشطة اللاصفيَّة. كما هدفت الدراسة التعرُّف إلى أثر كلٍّ من متغيرات: الجنس، وموقع المدرسة، والمستوى الدّراسي في درجة ممارسة الأنشطة. وتكوَّنت عيّنة الدّراسة من (200) طالباً وطالبة. استُخدم فيها المنهج الوصفيّ – التحليليّ؛ حيث تمَّ استخدام استبانة خاصَّة لقياس واقع الأنشطة التعليميّة، تضمَّنت (5) مجالات و(35) فقرة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq .05$) في درجة ممارسة الأنشطة اللاصفيَّة تُعزى لمتغير الجنس، وجاءت لصالح الإناث. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة تُعزى إلى مستوى الصفّ، وجاءت لصالح الصفّ الخامس.

وسعت دراسة **(بوكلاس، 2022)** إلى معرفة درجة تطبيق أساتذة المرحلة الابتدائية في المدرسة الجزائرية، للأنشطة اللاصفيَّة في تحسين مهارة التواصل الاجتماعي، وتمّ اختيار عيّنة قوامها (140) معلمًا ومعلّمة يعملون في المدارس الابتدائية. اعتمدت استبانة مكوَّنة من ثلاثة مجالات، هي: مجال البيانات الشخصية، ومجال واقع تطبيق الأنشطة اللاصفيَّة في المرحلة الابتدائية، ومجال آليات استثمارها في تحسين مهارة التواصل الاجتماعي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة تطبيق معلّمي التعليم الابتدائي للأنشطة اللاصفيَّة في مدارسهم، وواقع تطبيقها، وآليات استثمارها في تحسين مهارة التواصل الاجتماعي جاءت بدرجة متوسطة، وهذا خلاف لفرضيات الدراسة.

شكلت الدّراسات السابقة المصدر الأساسيّ لكثير من المعلومات المهمّة التي واجهت الباحث في دراسته الحالية من حيث: تحديد المشكلة، وصياغتها، ومنهجيَّتها، ومجتمعها، ومتغيّراتها، والإجراءات الملائمة لتحقيق أهدافها، إضافة إلى توجيه الباحث نحو العديد من المراجع والبحوث والدراسات المناسبة، التي مكنته من تكوين تصوُّرٍ شاملٍ عن الأُطُر النظريَّة التي ينبغي أن تشملها الدّراسة الحالية، وكذلك الإفادة منها في مناقشة النتائج، وبيان أوجه الاتفاق والاختلاف فيما بينها. وقد تميزت الدراسة الحالية بموضوعها ومجتمعها وعيّنتها ومتغيراتها وزمانها؛ إذ إنها رُكزت على واقع الأنشطة اللاصفيَّة لدى معلمي المرحلة الأساسيّة الدنيا في مدارس قصبة إربد، وفي – حدود اطّلاع الباحث– تُعدُّ هذه الدراسة من الدراسات العربية الحديثة التي تناولت الأنشطة اللاصفيَّة. كما أنّ هذه الدراسة تميزت بمتغيراتها؛ حيث رُكّزت على دراسة الفروقات في ضوْء متغيّرات الدراسة: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

## مشكلة الدراسة وأسئلتها

عُدَّ التوجُّه التربويُّ المُعاصر للأنشطة اللاصفيَّة جزءًا من المنهاج بمعناه الواسع، بسبب تخلُّله المواد الدّراسية جميعها، الأمر الذي يُمكن الطلاب من إثراء ميولهم ودافعيتهم. وما تزال هناك فجوة قائمة للخبرات التي يكتسبها الطلبة عن طريق الأنشطة اللاصفيَّة؛ حيث يُعدُّ ذلك مشكلة في ضوْء متطلبات القرن الحالي، بسبب حاجة الطلبة للتعلُّم من خلال أمثلة من العالم الحقيقي، والخبرات العمليّة داخل المدرسة وخارجها، ولحلّ هذه المشكلة، برزت أهمية تفعيل الأنشطة اللاصفيَّة داخل المدارس من قبل المعلمين.

ومع انتشار جائحة كورونا زادت مشكلة تفعيل الأنشطة اللاصفيّة في المدارس؛ حيث وصل الأمر إلى التوقف عن تطبيق تلك الأنشطة في المدارس، لتحقيق التباعد، كواقع رافق انتشار تلك الجائحة. وهذا الأمر انعكس سلباً على القيم والمهارات المكتسبة عن طريق تلك الأنشطة. ومع عودة الحياة إلى طبيعتها بعد انتهاء الجائحة، كان لا بُدَّ منْ دراسة واقع استخدام الأنشطة اللاصفيّة في المدارس من قِبَل المعلمين. **ولأهميّة الأنشطة اللاصفيّة ودوْرها في تحقيق نتاجات تربوية عدة تجاه الطلبة، جاءت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:**

1. ما واقع الأنشطة اللاصفيّة لدى معلّمي المرحلة الأساسيّة الدنيا في مدارس قصبة إربد من وجهة نظرهم؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول تقدير واقع الأنشطة اللاصفيّة لدى معلّمي المرحلة الأساسيّة الدنيا في مدارس قصبة إربد تُعزى لمتغيرات الدراسة: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

**أهداف الدراسة**

**هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:**

1. التعرف إلى واقع الأنشطة اللاصفيّة لدى معلّمي المرحلة الأساسيّة الدنيا في مدارس قصبة إربد من وجهة نظرهم.
2. بيان أثر المتغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) في تقدير واقع الأنشطة اللاصفيّة لدى معلّمي المرحلة الأساسيّة الدنيافي مدارس قصبة إربد.

**أهميَّة الدراسة**

تظهر أهميَّة الدراسة على النحو الآتي:

**أولًا: الأهمية النظرية:**

تُعدُّ هذه الدراسة – في حدود اطِّلاع الباحث– من الدراسات الحديثة التي أجريت في مديرية التربية والتعليم في قصبة إربد بغرض الكشف عن واقع الأنشطة اللاصفيّة لدى معلّمي المرحلة الأساسيّة الدنيا؛ لذا، فمن المؤمّل أنْ تعمل هذه الدراسة على إثراء الجانب النظريّ في هذا المجال.

**ثانيًا: الأهمية العمليّة:**

من المؤمّل أنْ يفيد من نتائج الدراسة الحالية:

1. إفادة المسؤولين في وزارة التربية والتعليم في تشخيص الواقع الحالي لواقع الأنشطة اللاصفيّة، لأهميّته في سيْر العمليّة التعليمية، وتحقيق أهدافها.
2. نتائجُ الدِّراسة ستزوِّدُ المسؤولين عن التعليم في مدارس مديرية التربية والتعليم في قصبة إربد بتغذيةٍ راجعةٍ عن واقع توظيف الأنشطةِ اللاصفيّةِ في العمليّةِ التعليميّةِ لدى الطلبة، وما لها من أهميّةٍ في تنمية الطلبة في النواحي العلميّة والعمليّة كافّة.
3. لفْت أنظارِ المشرفين التربويين إلى ضرورة تشجيع مديري المدارس والمعلّمين على توظيف الأنشطة اللاصفيّة لدى الطلبة، وذلك خلال إشرافهم على مديري ومعلّمي المدارس.
4. الوقوف على نتائج الدِّراسة والأخذ بها وتوظيفها من قِبَل المعلّمين والمتخصِّصين والأكاديميّين المهتمّين بطرائق التدريس الحديثة في خدمة العمليّة التعليمية تمكّنهم من اتِّباع أساليب تدريسيّة حديثة تواكب متطلّبات هذا العصر.
5. التوصية بضرورة استخدام الأنشطة اللاصفيّة كأداةٍ تخدم العمليّة التعليميّة لدى المتعلّمين في المدارس.
6. فتح آفاقٍ جديدة للباحثين لإجراء المزيد من الدِّراسات في جوانب مختلفة ذات علاقة بموضوع الدراسة.

**التعريفات الاصطلاحية والإجرائيَّة لمتغيِّرات الدِّراسة**

**الأنشطة اللاصفيَّة:** "مرادفه لمفهوم المنهج، والحياة الدِّراسية، هدفها تحقيق شموليَّة النموّ، وتكامله؛ حيث يمكّن الطلبة من خلاله التعبير عن هواياتهم، وإشباع حاجاتهم، واكسابهم الخبرات، وذلك من خلال المواقف التعليمية التي يصعب تعلُّمُها داخل قاعات الدراسة؛ فضلًا عن ميزة هذه الأنشطة في قدرتها على إقامة علاقات ذات طابع إنساني بين الطلبة والمعلّمين، وبين الطلبة أنفسهم" (Marinescu, et al, 2018,12). وتُعرف إجرائيًا بأنّها: الأنشطة التي يمارسها طلبة المرحلة الأساسيّة في أشكالها كافة خارج

الصفوف الدّراسية، كونها نشاطات مصاحبة للأنشطة المنهجية في المنهج المدرسي، وقيست بالدرجة الكليّة على الأداة التي طوّرتْ لهذا الغرض.

**حدود الدّراسة**

**تتحدّد الدراسة الحالية في الآتي:**

- **الموضوعيّة:** واقع الأنشطة اللاصفيّة لدى معلّمي المرحلة الأساسيّة في مدارس قصبة إربد.
- **البشريّة:** اقتصرت الدّراسة على عيّنة من معلّمي ومعلمات المرحلة الأساسيّة الدنيا من الصف الأول إلى الصف الثالث الأساسيّ، اختيروا بالطريقة المتيسّرة.
- **المكانيّة:** تطبيق الدّراسة على المدارس الأساسيّة الحكوميّة في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد.
- **الزمانيّة:** تطبيق الدراسة خلال الفصل الأول 2023/2022م.

**الطريقة والإجراءات**

- **منهج الدّراسة:** استُخدم المنهج الوصفيّ؛ وذلك لملاءمته أغراض الدّراسة.
- **مجتمع الدّراسة:** تكوّن مجتمع الدراسة من معلّمي ومعلّمات المرحلة الأساسيّة الدنيا جميعهم (من الصف الأول الأساسي- الثالث الأساسي)، البالغ عددهم (630) معلمًا ومعلمة، وذلك حسب إحصاءات وزارة التربية والتعليم للعام الدّراسي 2022/2023م.
- **عيّنة الدراسة:** اختيرت عيّنة الدراسة من مجتمع الدراسة بالطريقة المتيسّرة، البالغ عددهم (230) معلمًا ومعلمة؛ حيث قامّ الباحث بتوزيع رابط الاستبانة إلكترونيًا على مجتمع الدراسة كافّة، تمَّ استرداد (232) استبانة، وتمّ استبعاد استبانتيْن لعدم صلاحيتهما للتحليل الإحصائي، وبهذا أصبحت عيّنة الدراسة (230) معلمًا ومعلمة، والجدول(1) يوضح توزيع أفراد عيّنة الدراسة وفقًا لمتغيراتها.

**الجدول (1) توزيع أفراد عيّنة الدراسة حسب الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة**

| المتغير | الفئات | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|
| الجنس | أنثى | 138 | 60.0 |
| | ذكر | 92 | 40.0 |
| | المجموع | 230 | 100.0 |
| المؤهل العلمي | بكالوريوس | 159 | 69.1 |
| | دراسات عليا | 71 | 30.9 |
| | المجموع | 230 | 100.0 |
| سنوات الخبرة | أقلّ من عشر سنوات | 143 | 62.2 |
| | 10 سنوات فأكثر | 87 | 37.8 |
| | المجموع | 230 | 100.0 |

- **أداة الدراسة:** بغرض تطوير أداة الدراسة للكشف عن واقع الأنشطة اللاصفيّة لدى معلمي المرحلة الأساسيّة الدنيا في العمليّة التعليمية التعلّمية؛ تمَّ الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية كدراسة كلٍّ من: كاظم (2019)، والرقاد (2018)، التي تكوّنت من جزأين، الأول: يمثل البيانات الشخصية، والثاني: لقياس واقع الأنشطة اللاصفيّة لدى معلّمي المرحلة الأساسيّة في العمليّة التعليمية التعلمية، تمّ التوصل إلى استبانة مؤلفة من (37) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات مرتبة على النحو الآتي: (نشاطات المنهاج، دوْر الطلبة في تطوير الأنشطة اللاصفيّة، دوْر الإدارة المدرسيّة في دعم الأنشطة اللاصفيّة).
- **صدق المُحتوى:** للتحقق من صدق المحتوى للأداة عرضت في صورتها الأولية على (10) محكّمين من أعضاءهيئة التدريس في عدد من الجامعات الأردنية المتخصّصين في مناهج التدريس وأساليبه، والقياس والتقويم، والطفولة المبكرة،

والإرشاد التربوي، وعلم النفس، واللغة العربية؛ بهدف إبداء آرائهم حول الأداة من حيث الصياغة اللغويّة ومدى وضوحها، وانتماء كلّ فقرة للأداة، وأيّة تعديلات يرونّها مناسبةً. وبناءً على ملاحظاتهم، أجريت التعديلات المقترحة، التي تمثلت في تعديل الآتي: مجال نشاطات المنهاج؛ أصبح (دوْر المعلم في توظيف الأنشطة اللاصفيَّة لخدمة النشاطات المُصاحبة لمحتوى المنهاج)، مجال دوْر الطلبة في تطوير الأنشطة اللاصفيّة؛ ليصبح (دور المعلم في تفعيل دوْر الطلبة في الأنشطة اللاصفيّة)، وبقي اسم مجال دوْر الإدارة المدرسيّة في دعم الأنشطة اللاصفيَّة كما هو. بالإضافة إلى حذف الفقرات (2، 6، 7، 9، 11، 15، 19)، وإعادة ترتيب الفقرات، وبهذا أصبحت أداة الدراسة في صورتها النهائية مكوّنة من (30) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، هي: دوْر المعلّم في توظيف الأنشطة اللاصفيَّة لخدمة النشاطات المُصاحبة لمحتوى المنهاج له (10) فقرات، ومجال دوْر المعلم في تفعيل دوْر الطلبة في الأنشطة اللاصفيّة له (10) فقرات، ومجال دوْر الإدارة المدرسيّة في دعم الأنشطة اللاصفيّة له (10) فقرات.

- **صدق البناء:** طبقت أداة الدّراسة على عيّنة استطلاعية مؤلّفة من (25) معلمًا ومعلمة، من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج عيّنتها، وذلك لحساب معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقة الفقرات بأداة الدراسة، والجدول (2) يبيّن ذلك.

**الجدول (2) قيم مُعاملات الارتباط بين كلّ فقرة من فقرات الأداة مع المجال الذي تنتمي إليه، ومع الأداة ككُلّ**

| الفقرة | مُعامل الارتباط | | الفقرة | معامل الارتباط | |
|---|---|---|---|---|---|
| | المجال | المقياس | | المجال | المقياس |
| 1 | .614** | .597** | 22 | .867** | .867** |
| 2 | .849** | .833** | 23 | .918** | .897** |
| 3 | .872** | .814** | 24 | .877** | .849** |
| 4 | .824** | .823** | 16 | .771** | .764** |
| 5 | .834** | .816** | 17 | .857** | .859** |
| 6 | .804** | .802** | 18 | .810** | .818** |
| 7 | .835** | .812** | 19 | .857** | .835** |
| 8 | .761** | .745** | 20 | .820** | .833** |
| 9 | .721** | .720** | 21 | .900** | .888** |
| 10 | .672** | .660** | 25 | .908** | .907** |
| 11 | .575** | .531** | 26 | .858** | .861** |
| 12 | .866** | .894** | 27 | .811** | .793** |
| 13 | .877** | .867** | 28 | .925** | .895** |
| 14 | .807** | .788** | 29 | .913** | .856** |
| 15 | .81** | .818** | 30 | .863** | .843** |

* دالة إحصائيًا على درجة ($\alpha \leq .05$)

يلاحظ من جدول (2) أنّ مُعاملات الارتباط جميعها كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا، ولذلك، لم يتمّ حذف أيٍّ من هذه الفقرات.

- **ثبات الأداة:** لأغراض حساب ثبات الاتساق الدّاخليّ لأداة الدراسة، فقد تمّ استخدام معادلة (كرونباخ ألفا) بالاعتماد على بيانات التطبيق الأول للعيّنة الاستطلاعية، ولأغراض حساب ثبات الإعادة؛ فقد تمّ إعادة التطبيق على العيّنة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادته بفاصل زمنيٍّ مقداره أسبوعان بيْن التطبيقيْن الأول والثاني، واستخدم مُعامل ارتباط (بيرسون) لعلاقة التطبيق الأوّل بالثاني للعيّنة الاستطلاعية، والجدول (3) يبيّنُ ذلك.

الجدول (3) مُعامل الاتّساق الداخلي (كرونباخ ألفا) وثبات الإعادة لمجالات أداة الدراسة

| المجال | مُعاملات ثبات: | | عدد |
|---|---|---|---|
| | الاتّساق الداخلي | الإعادة | الفقرات |
| – دوْر المعلم في توظيف الأنشطة اللاصفيّة لخدمة النشاطات المُصاحبة لمحتوى المنهاج. | .90 | .85 | 10 |
| – دوْر الإدارة المدرسيّة في دعم الأنشطة اللاصفيّة. | .89 | .86 | 10 |
| – دوْر المعلّم في تفعيل دوْر الطلبة في الأنشطة اللاصفيّة. | .87 | .88 | 10 |
| الأداة ككُلّ | .91 | | 30 |

يُلاحظ من الجدول (3) أنّ قيمة ثبات الاتّساق الداخليّ لأداة واقع الأنشطة اللاصفيّة بلغت (.91).

- **تصحيح أداة الدراسة:** اعتمد سلّم (ليكرت) الخماسيّ لتصحيح أدوات الدّراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس: (كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدًا) وهي تمثل رقميًا(5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وهنا يجب تحديد مدى الفئة، حسب المعادلة الآتية: طول الفئة= (أعلى قيمة في المقياس – أدنى قيمة) مقسومًا على عدد الخيارات في التدريج، وعليه، فإنّ: طول الفئة = (5–1)/5 = .8 ومن ثمّ إضافة الجواب(.80) إلى نهاية كلّ فئة، وبذلك يكون معيار الحكم على الدرجة على النحو الآتي:
  - من 1 إلى أقلّ من 1.8 درجة قليلة جدًا.
  - من 1.8 إلى أقلّ من 2.6 درجة قليلة.
  - من 2.6 إلى أقلّ من 3.4 درجة متوسطة.
  - من 3.4 إلى أقلّ من 4.2 درجة كبيرة.
  - 4.2 فأكثر درجة كبيرة جدًا.

## عرض النتائج ومناقشتها

نتائج السؤال الأول الذي ينص على: "ما واقع الأنشطة اللاصفيّة لدى معلمي المرحلة الأساسيّة الدنيافي مدارس قصبةإربد من وجهة نظرهم؟"، ومناقشته. للإجابة عن السؤال الأول؛ حسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية حول تقدير واقع الأنشطة اللاصفيّة ككُلّ لدى معلّمي المرحلة الأساسيّة في قصبة إربد، مع مراعاة ترتيب المجالات تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية الكلّية، والجدول (4) يبيّن ذلك.

الجدول (4) قيم الأوساط الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لواقع الأنشطة اللاصفيّة لدى معلّمي المرحلة الأساسيّة مرتبة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية:

| الرتبة | المجال | المجال | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | دوْر المعلم في توظيف الأنشطة اللاصفيّة لخدمة النشاطات المُصاحبة لمحتوى المنهاج. | 3.12 | 0.47 | %62 | متوسطة |
| 2 | 3 | دوْر الإدارة المدرسيّة بدعم الأنشطة اللاصفيّة. | 2.90 | 0.46 | %58 | متوسطة |
| 3 | 2 | دوْر المعلّم في تفعيل دوْر الطلبة في الأنشطة اللاصفيّة. | 2.87 | 0.52 | %57 | متوسطة |
| | | الأداة ككُلّ | 2.96 | 0.38 | %59 | متوسطة |

يُلاحظ من الجدول (4) أنّ واقع الأنشطة اللاصفيّة لدى معلّمي المرحلة الأساسيّة ككُلّ جاءت بدرجة متوسطة، بوسط حسابي (2.96) وبانحراف معياري (.38)؛ حيث جاءت المجالات وفقًا للترتيب الآتي: المجال الذي بحث دوْر المعلّم في تفعيل دوْر الطلبة في الأنشطة اللاصفيّة، تلاه المجال الذي بحث في دوْر المعلّم في توظيف الأنشطة اللاصفيّة لخدمة النشاطات المُصاحبة لمحتوى المنهاج، تلاه مجال دوْر الإدارة المدرسيّة في دعم الأنشطة اللاصفيّة في المرتبة الثالثة والأخيرة. وقد يُعزى ذلك إلى ضعف التدريب الذي يملكه المعلّمون، أو عدم توفر ظروف مناسبة ترافق القيام بتفعيل دوْر الطلبة في الأنشطة اللاصفيّة، أو قدرة المعلّم في توظيف الأ نشطة اللاصفيّة لخدمة النشاطات المُصاحبة لمحتوى المنهاج.

- **أولاً: دوْر المعلّم في توظيف الأنشطة اللاصفيَّة لخدمة النشاطات المُصاحبة لمحتوى المنهاج**

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال (دوْر المعلّم في توظيف الأنشطة اللاصفيَّة لخدمة النشاطات المُصاحبة لمُحتوى المنهاج)، والجدول (5) يبيّن ذلك.

**الجدول (5) المتوسُطات الحسابية والانحرافات المعياريّة والنسب المئوية لفقرات مجال (دوْر المعلّم في توظيف الأنشطة اللاصفيّة لخدمة النشاطات المُصاحبة لمحتوى المنهاج) مرتّبة تنازليًا وفقًا لأوْساطها الحسابية**

| الرتبة | الفقرة | نصّ الفقرة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | ترتبط الأنشطة اللاصفيّة بالجزء النظري للمنهاج. | 3.47 | .76 | %69 | كبيرة |
| 2 | 6 | تُسهم الأنشطة اللاصفيّة في تغلُّب الطلبة على المشكلات الاجتماعية، والتعليمية. | 3.38 | .77 | %68 | متوسطة |
| 3 | 2 | الأنشطة اللاصفيّة هي مصدرٌ مهمٌّ للمعلومات والمفاهيم الجديدة للطلبة. | 3.37 | .76 | %67 | متوسطة |
| 4 | 8 | تُنمّي الأنشطة اللاصفيّة المهارات الحياتية لدى الطلبة. | 3.36 | .85 | %67 | متوسطة |
| 5 | 9 | تلبي الأنشطة اللاصفيّة الخصائص النفسية للطلبة. | 3.29 | .89 | %66 | متوسطة |
| 6 | 5 | تُسهم الأنشطة اللاصفيّة بالاهتمام برعاية الطلبة على مستوياتهم كافّة. | 3.21 | .99 | %64 | متوسطة |
| 7 | 3 | تزيد الأنشطة اللاصفيّة دافعيّة الطلبة نحو التعلُّم الذاتيّ | 3.04 | .99 | %61 | متوسطة |
| 8 | 10 | تُعزّز الأنشطة اللاصفيّة العلاقة بين الطلبة والمعلّمين. | 2.83 | 1.00 | %57 | متوسطة |
| 9 | 4 | تحتوي الأنشطة اللاصفيّة على عنصر التشويق والمُتعة. | 2.67 | .85 | %53 | متوسطة |
| 10 | 7 | الأنشطة اللاصفيّة مخطّطٌ لها مُسبقًا. | 2.63 | .92 | %53 | متوسطة |
| | | الكلّي | 3.12 | .47 | %62 | متوسطة |

يُلاحظ من الجدول (5) أنّ الأوساط الحسابية لفقرات مجال (دوْر المعلّم في توظيف الأنشطة اللاصفيّة لخدمة النشاطات المُصاحبة لمحتوى المنهاج) تراوحت بين (2.63–3.47). وقد يُعزى السبب في ذلك إلى أنّ معلّمي المدارس يتفاوتونَ في توظيفهم للأنشطة المدرسيّةاللاصفيّة؛ بسبب كثْرة الأعباء المدرسيّة المُلقاة على عواتقهم من تخطيطٍ وتنظيمٍ للحصّة الصّفيّة، بالإضافة إلى تركيز مديري ومديرات المدارس على ما أُنجزَ من المنهج الدّراسي دون الالتفات بشكلٍ كبيرٍ إلى توظيف معلّمي ومعلمات المدارس للأنشطة اللاصفيّة. وقد يُعزى السبب في ذلك إلى أنّ ازدحام الغرف الصّفيّة بأعداد الطلبة المرتفع غالبًا يقف عائقًاأمّام المعلّمين في توظيف الأنشطة اللاصفيّة المُصاحبة لمحتوى المنهاج التعليميّ.

وجاء أعلى تقدير للفقرة (1) التي تنصُّ على الآتي: "ترتبط الأنشطة اللاصفيّة بالجزء النظريّ للمنهاج"، في الترتيب الأول، بوسط حسابي (3.47)، وبدرجة كبيرة. وهذا يعود إلى أنّ الأنشطة اللاصفيّة تحقّق التوازن مع الجزء النظريّ للمنهج؛ فهي تُعدُّ عنصرًا مكمّلًا للمنهاج الدّراسي بمفهومة الواسع، وتُسهم في تهيئة مواقف تعليمية شبيهة بالحياة، كما تُعدُّ الأنشطة اللاصفيّة من الوسائل المهمّة لتزويد الطلبة بالمهارات الحياتية بطريقة ترتكز على العمل الجماعي المخطّط، بهدف تثبيت المفاهيم والأفكار في أثناء عملية التعلُّم. بينما جاء أقلّ ترتيب للفقرة (7) التي تنصّ على الآتي: "الأنشطة اللاصفيّة مخطّطٌ لها مُسبقًا"، في الترتيب الأخير، بوسط حسابي (2.63)، وبدرجة متوسّطة. وقد يُعزى السبب في ذلك إلى تفاوت معلّمي ومعلّمات المدارس في إدراج الأنشطة اللاصفيّة في أثناء تخطيطهم للحصّة الصّفيّة، ويُركّزون بشكلٍ أساسٍ على تزويد الطلبة بالمعلومات والمعارف على حساب الأنشطة المُصاحبة للمنهج، بالإضافة إلى ذلك؛ أغلب معلّمي المدارس يُسندون هذا الدوْر إلى بعض معلّمي الموادّ الدّراسيّة: كمعلّمي التربية الرياضيّة، والتربية الفنيّة، والتربية المهنيّة. اتّفقتْ نتائج الدّراسة الحاليّة مع نتائج دراسة بني صخر (2019) التي أظهرت أنّ توظيف مُدرّسي مرحلة التعليم الأساسيّ للأنشطة اللاصفيّة جاءت بدرجة متوسطة.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كارا (Kara, 2016) التي أظهرت أنّ غالبيةً كبيرةً من المعلّمين يقومون بدوْرٍ مهمٍّ في الأنشطة اللاصفيّة في المدرسة، ويعدّونها فرصة يقوم فيها الطالب بالتعبير عن نفسه. واختلفتْ مع نتائج دراسة المحاميد

(2016) التي أظهرت أنّ دوْر الأنشطة المدرسيّة اللاصفيّة في تربية ثقافة الحقوق الإعلامية للطلبة في مدارس التعليم الأساسي جاءت بدرجةٍ ضعيفة. واختلفتْ كذلك مع نتائج دراسة كاظم (2019) التي أظهرت أنّ لمُعلّمي الأنشطة دوْرًا في تطوير الأنشطة الطلابية.

- **ثانيًا: دوْر الإدارة المدرسيّة في دعم الأنشطة اللاصفيّة:**

حُسبت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات مجال (دوْر الإدارة المدرسيّة في دعم الأنشطة اللاصفيّة)، والجدول(6) يبيّن ذلك.

**الجدول (6) المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال (دوْر الإدارة المدرسيّة في دعم الأنشطة اللاصفيّة) مرتبة تنازليًا وفقًا لأوْساطها الحسابية**

| الرتبة | الفقرة | نصّ الفقرة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 16 | توفّر الإدارة المدرسيّة التدريب الجيّد لإعداد المعلّمين بما يتماشى مع الأساليب التدريسية الحديثة. | 3.48 | .93 | %70 | كبيرة |
| 2 | 20 | تعقد الإدارة المدرسيّة بالتعاون مع المعلمين اجتماعاتٍ دوريّةً مع أولياء الأمور لإطلاعهم على خطة النشاط المدرسيّ. | 3.37 | 1.03 | %67 | متوسطة |
| 3 | 15 | توفّر الإدارة المدرسيّة الوقت الكافي لممارسة هذه الأنشطة. | 3.28 | .94 | %66 | متوسطة |
| 4 | 18 | تدعم الإدارة المدرسيّة الأنشطة اللاصفيّة بمختلف أنواعها (الثقافية، والفنية، والترفيهية، والرياضية، والاجتماعية). | 2.79 | .95 | %56 | متوسطة |
| 5 | 19 | توفّر الإدارة المدرسيّة الميزانية الكافية لدعم الأنشطة اللاصفيّة. | 2.70 | .91 | %54 | متوسطة |
| 6 | 17 | توفر الإدارة المدرسيّة المصادر، والوسائل، والطاقات، وطرائق التدريس الحديثة لتنفيذ الأنشطة اللاصفيّة. | 2.64 | .82 | %53 | متوسطة |
| 7 | 13 | تهتم الإدارة المدرسيّة بمراعاة الأنشطة اللاصفيّة المرادفة للأنشطة المنهجية. | 2.63 | .93 | %53 | متوسطة |
| 8 | 11 | توفر الإدارة المدرسيّة أماكن مخصّصة لإقامة الأنشطة اللاصفيّة حديثة ومتطورة. | 2.62 | .95 | %52 | متوسطة |
| 9 | 14 | تُقدم الإدارة المدرسيّة الدعم الكافي للمعلمين لإنجاح الأنشطة اللاصفيّة من خلال توفير الجوّ المناسب لممارستها. | 2.59 | .88 | %52 | قليلة |
| 10 | 12 | تُبدي الإدارة المدرسيّة اهتمامًا بالغًا لهذا النوع من الأنشطة وأثرها بتكوين شخصية المتعلمين في هذه المرحلة. | 2.57 | .93 | %51 | قليلة |
| | | الكليّ | 2.87 | .52 | %57 | متوسطة |

يُلاحظ من الجدول (6) أنّ الأوساط الحسابية لفقرات مجال (دوْر الإدارة المدرسيّة في دعم الأنشطة اللاصفيّة) قد تراوحت بين (2.57–3.48). وقد يُعزى السبب في ذلك أنّ الإدارة المدرسيّة تُعدّ من أهمّ العناصر في العمليّة التعليمية في وضع الأهداف المدرسيّة والتخطيط لها؛ إذ يقع على عاتقها العبء الأكبر في تحمّل المسؤولية، وتوفير الإمكانات المادية والمالية، والإشراف على الأنشطة المدرسيّة والعمل على تحسينها، وتوجيه الطلبة ومساعدتهم في النهوض بهم في النواحي النفسية، والعقلية، والانفعالية، والروحية جميعها، والقيام بدوْرٍ فعّال في إثراء المنهاج من خلال العمل المشترك مع المعلمين. وجاءت الفقرة (16) التي تنصّ على الآتي: "توفّر الإدارة المدرسيّة التدريب الجيّد لإعداد المعلمين بما يتماشى مع الأساليب التدريسية الحديثة"، في الترتيب الأول، بوسط حسابي (3.48)، وبدرجة كبيرة. وقد يُعزى السبب في ذلك أنّ الإدارة المدرسيّة تحرص على التحاق المعلمين بالدوْرات التدريبية سواء قصيرة، أو طويلة المدى التي تنظمها مديرية التربية والتعليم،أو الوزارة، وذلك بهدف إطلاعهم على أحدث الأساليب التّربوية، والوسائل التعليمية، وتقنيات التعليم والتعلّم بصورة أشمل، وتدريبهم عليها لتنمية إعدادهم المهنيّ وتطويره. وجاءت الفقرة (12) التي تنصّ على الآتي: "تُبدي الإدارة المدرسيّة اهتمامًا بالغًا لهذا النوع من الأنشطة وأثرها في

تكوين شخصية المتعلمين في هذه المرحلة" في الترتيب الأخير، بوسط حسابي (2.57)، وبدرجة قليلة. وقد يُعزى السبب في ذلك لشعور أفراد العيّنة أنّ المديرين يتفاوتونّ في إيلاء هذه الأنشطة أهمية كبيرة، وتوفير الدعم المناسب لها؛ حيث إنّ التركيز الأهمّ هو حصول الطلبة على المعلومات الأكاديمية، بالإضافة إلى توجيه المعلّمين نحو الالتزام بالمنهج المدرسي، وإنهائه في الوقت المقرّر له.

اتّفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كارا (Kara, 2016) التي أظهرت أنّ مديري مدارسهم لا يرونّ أنّ لهذا النوع من الأنشطة أثراً على أداء الطلبة، ووجود نقص في الأدوات والمصادر التعليمية اللازمة، وعدم وجود مساحة كافية لتنفيذها؛ بينما اختلفتْ نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كاظم (2019) التي أظهرت أنّ لإدارة المدرسة دورًا مهمًا في تطوير الأنشطة الطلابيّة.

- **ثالثًا: دوْر المعلّم في تفعيل دوْر الطلبة في الأنشطة اللاصفيّة**

حُسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفِقْرات مجال (دوْر المعلّم في تفعيل دوْر الطلبة في الأنشطة اللاصفيّة)، والجدول (7) يبيّن ذلك.

**الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنّسب المئوية لفقرات مجال (دوْر المعلّم في تفعيل دوْر الطلبة في الأنشطة اللاصفيّة) مرتّبة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية**

| الرتبة | الفقرة | نص الفقرة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 29 | استعمال طريقة العصف الذهني لفسح المجال أمّام الطلبة لاكتشاف أنشطة لامنهجيّة أخرى. | 3.40 | .78 | %68 | كبيرة |
| 2 | 27 | تمكين الطلبة من حلّ المشكلات التي تواجههم بالاعتماد على أنفسهم. | 3.24 | .83 | %65 | متوسطة |
| 3 | 24 | منح المتعلم حرية الاختيار من بين عدة بدائل. | 3.21 | .95 | %64 | متوسطة |
| 4 | 22 | تَمكين الطلبة من تشخيص حاجاتهم بأنفسهم. | 3.09 | .93 | %62 | متوسطة |
| 5 | 30 | تُتيح الأنشطة اللاصفيّة فرصا لتطبيق أفكار الطلبة. | 2.79 | 1.00 | %56 | متوسطة |
| 6 | 26 | تنمية قدرة الطالب على تحمّل المسؤولية في اتخاذ قراراته بنفسه. | 2.72 | .94 | %54 | متوسطة |
| 7 | 25 | استثارة الدوافع الذاتية لديهم مما ينمي رغبتهم في التعلُّم الذاتي. | 2.69 | .89 | %54 | متوسطة |
| 8 | 23 | مطابقة الاتجاهات، والمعارف، والمهارات المستهدفة من النشاط تبعًا لميولهم الذاتية | 2.68 | .90 | %54 | متوسطة |
| 9 | 28 | تدريب الطلبة على أخذ زمام المبادرة بالمشاركة بالأنشطة اللاصفيّة لإشعاره بقيمته الذاتية. | 2.59 | .98 | %52 | قليلة |
| 10 | 21 | إشراك الطلبة جميعهم دون استثناء في الإعداد للأنشطة اللاصفيّة وتقويمها. | 2.57 | .84 | %51 | قليلة |
| | | الكلّي | 2.90 | .46 | 58 | متوسطة |

يُلاحَظ منَ الجدول (7) أنّ الأوساط لفقرات مجال (دوْر المعلّم في تفعيل دوْر الطلبة في الأنشطة اللاصفيّة) قد تراوحت بين (2.57– 3.40)، وقد يُعزى السبب في ذلك إلى شعور أفراد العيّنة أنّ معلّمي المدارس يتفاوتونّ في إشراك الطلبة في اقتراح أنشطة لاصفيّة تتناسب مع مواهبهم وإبداعاتهم. وقد يُعزى السبب في هذه الدرجة المتوسطة أيضًا إلى قلّة توفّر الإمكانات الماديّة التي تُعين المعلّمين على إشراك الطلبة في هذه العمليّة؛ فمعلّمو المدارس على اطّلاعٍ مُباشر بإمكانات المدرسة، ومستوى الدّعم الذي تُقدّمه لهذه الأنشطة. وقد جاء أعلى تقدير للفقرة (29) التي تنصّ على"استعمال طريقة العصف الذهنيّ لفسح المجال أمّام الطلبة لاكتشاف أنشطة للامنهجية أُخرى"، في الترتيب الأول، بوسط حسابي (3.40)، وبدرجة كبيرة، يُعزى السبب في ذلك إلى شعور معلّمي المدارس ومعلماتها بأنّ التفكير الجماعيّ أكثر نفعًا للطلبة من التفكير الفردي؛ فالفكرة التي يطرحها أحد الطلبة يُمكن أن تكون محفزًا قويًا لأفكار الطلبة الآخرين؛ ممّا يُساعدهم على الإبداع في حلّ مشكلاتهم، واستكشاف أنشطة أخرى تصبُّ في ضمْن حدود ميولهم وهواياتهم. جاءت الفقرة (21) التي تنصّ على"إشراك الطلبة جميعهم دون استثناء في الإعداد للأنشطة اللاصفيّة وتقويمها " في الترتيب الأخير، بوسط حسابي (2.57)، وبدرجة قليلة. وقد يُعزى السبب في ذلك إلى شعور أفراد عيّنة

الدراسة بأنّ أعداد الطلبة في الغُرف الصفّيّة مزدحم؛ ممّا يُشكل عائقًا أمّام المعلّمين لإشراك الطلبة في إعداد الأنشطة وتنفيذها خلال الحصة الصفّيّة، بالإضافة إلى أنّ الوقت المخصّص للحصة الدّراسية غير كافٍ لذلك. اتّفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كارا (Kara, 2016) التي أظهرت أنّ لدى المعلّمين عبئًا أكبر في العمل عند القيام بتطبيق الأنشطة اللاصفيّة. واختلفت أيضًا مع نتائج دراسة المحاميد (2016) التي أظهرت أنّ دوْر الأنشطة المدرسيّة اللاصفيّة في تربية ثقافة الحقوق الإعلاميّة للطلبة في مدارس التعليم الأساسي جاء بدرجة ضعيفة. واختلفت أيضًا مع نتائج دراسة الرقاد وبشناق (2020) التي أظهرت أنّ للأنشطة اللاصفيّة دوْرًا في تحقيق المرونة النفسية لدى الطلبة وجاءت بدرجة مرتفعة.

**نتائج السؤال الثاني، الذي ينصّ على:**"هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول تقدير واقع الأنشطة اللاصفيّة ككل لدى معلّمي المرحلة الأساسيّة الدنيا في مدارس قصبة إربد تُعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟"حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة حول تقدير واقع الأنشطة اللاصفيّة ككلّ لدى معلّمي المرحلة الأساسيّة في مدارس قصبة إربد وفقًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، ولبيان الفروق الإحصائيّة بين المتوسطات الحسابية تمّ استخدام اختبار "ت"، والجداول أدناها توضّح ذلك.

**أولًا: متغير الجنس**

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة حول تقدير واقع الأنشطة اللاصفيّة لدى معلّمي المرحلة الأساسيّة في قصبة إربد وفقًا لمتغير الجنس، والجدول (8) يبيّن ذلك.

**الجدول(8) قيم الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على الأنشطة اللاصفيّة لدى معلّمي المرحلة الأساسيّة في قصبة إربد**

| المجال | الجنس | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | درجات الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| دوْر المعلّم في توظيف الأنشطة اللاصفيّة لخدمة النشاطات المصاحبة لمحتوى المنهاج. | أنثى | 138 | 2.87 | .515 | .052 | 228 | .959 |
| | ذكر | 92 | 2.87 | .533 | | | |
| دوْر الإدارة المدرسيّة بفي دعم الأنشطة اللاصفيّة. | أنثى | 138 | 2.89 | .448 | .285 | 228 | .776 |
| | ذكر | 92 | 2.91 | .486 | | | |
| دوْر المعلم في التفعيل دوْر الطلبة في الأنشطة اللاصفيّة. | أنثى | 138 | 3.08 | .446 | 1.798 | 228 | .074 |
| | ذكر | 92 | 3.19 | .490 | | | |
| الدرجة الكليّة | أنثى | 138 | 2.95 | .365 | .871 | 228 | .385 |
| | ذكر | 92 | 2.99 | .402 | | | |

يتبيّن من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) تُعزى إلى أثر الجنس في المجالات جميعها وفي الدرجة الكلية. وقد يُعزى السبب في ذلك إلى أنّ معلّمي المرحلة الأساسيّة الدُّنيا ومعلّماتها جميعهم يُدركون أنّ واقع تطبيق الأنشطة اللاصفيّة في مدارسهم متشابه إلى حدٍّ ما، وضعف الإمكانات المتوافرة لديهم لتوظيف الأنشطة اللاصفيّة بما يخدم العمليّة التعليمية. وقد يُعزى السبب في ذلك أيضًا إلى أنّ معلّمي المدارس ومعلّماتها يتبعونَ للجهة الإشرافية نفسها، وما يُنفذ في مدارس الذكور يُنفذ في مدارس الإناث، وما يلتحق به المعلمون والمعلمات منْ دوْراتٍ تدريبية هي ذاتها؛ لذلك جاءت تقديراتهم متشابهة، ولا تختلف باختلاف الجنس. اتّفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المحاميد (2016) التي أظهرت عدم وجود فرْقٍ دالٍّ إحصائيًا لدوْر الأنشطة المدرسيّة اللاصفيّة في تربية ثقافة الحقوق الإعلاميّة للطلبة تُعزى إلى متغيّر الجنس. واتّفقت أيضًا مع نتائج دراسة بني صخر (2019) التي أظهرت عدم وجود فرق دالٍّ إحصائيًا لتوظيف مدرّسي مرحلة التعليم الأساسي للأنشطة اللاصفيّة تُعزى إلى متغيّر الجنس. واتّفقت كذلك مع نتائج دراسة الرقاد وبشناق (2020) التي أظهرت عدم وجود فرقٍ دالٍّ إحصائيًا لدوْر الأنشطة اللاصفيّة في تنمية المرونة النفسية لدى الطلبة تُعزى إلى متغيّر الجنس.

اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الرقاد (2018) التي أظهرت وجود فرْقٍ دالٍّ إحصائيًا لدوْر الأنشطة اللاصفيّة في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة تُعزى إلى متغيّر الجنس لصالح الإناث.

**ثانيًا: متغيّر المؤهل العلْميّ**

حُسبت المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عيِّنة الدراسة حول تقدير واقع الأنشطة اللاصفيّة لدى معلِّمي المرحلة الأساسيّة الدنيا في مدارس قصبة إربد وفقًا لمتغيِّر المؤهل العلْميّ، والجدول (9) يبيّن ذلك.

**الجدول(9) قيم الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر المؤهل العلمي على الأنشطة اللاصفيّة الدنيا لدى معلّمي المرحلة الأساسيّة في مدارس قصبة إربد**

| المجال | المؤهل العلمي | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | درجات الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| دوْر المعلِّم في توظيف الأنشطة اللاصفيّة لخدمة النشاطات المصاحبة لمحتوى المنهاج. | بكالوريوس | 159 | 2.89 | .545 | .832 | 228 | .406 |
| | دراسات عليا | 71 | 2.83 | .464 | | | |
| دوْر الإدارة المدرسيّة بدعم الأنشطة اللاصفيّة. | بكالوريوس | 159 | 2.94 | .475 | 2.268 | 228 | .024 |
| | دراسات عليا | 71 | 2.79 | .418 | | | |
| دوْر المعلِّم في تفعيل دوْر الطلبة في الأنشطة اللاصفيّة. | بكالوريوس | 159 | 3.20 | .487 | 3.610 | 228 | .000 |
| | دراسات عليا | 71 | 2.96 | .372 | | | |
| الدرجة الكلية | بكالوريوس | 159 | 3.01 | .398 | 2.773 | 228 | .006 |
| | دراسات عليا | 71 | 2.86 | .315 | | | |

يتبيَّن من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) تعزى إلى أثر المؤهل العلْميّ في مجاليْ دوْر الإدارة ودوْر الطلبة في دعم الأنشطة اللاصفيّة، ومجال دوْر الطلبة في تطوير الأنشطة اللاصفيّة، وفي الدرجة الكليّة، وجاءت الفروق لصالح حملة البكالوريوس. يُعزى السبب في ذلك إلى أنّ المعلّمين من حملة البكالوريوس يُبدون رغبة في تطبيق مهارات التفكير الإبداعي لتحقيق الأهداف المنشودة، وتنفيذ المهام الوظيفيّة المطلوبة أكثر من الحاصلين على شهادة الدراسات العليا. ويُعزى السبب أيضًا إلى شعور المعلّمين الحاصلين على شهادات علميّةعليا بعدم مناسبة مهنة التدريس في المدارس ومؤهلاتهم، ويرونْ أنّ مهنة التدريس في المدارس ليست طموحًا لهم؛ ممّا يؤدّي بهم إلى قلّة رضاهم الوظيفيّ وجديّتهم في العمل.

اختلفت نتائج الدراسة الحاليّة مع نتائج دراسة المحاميد (2016) التي أظهرت عدم وجود فرقٍ دالٍّ إحصائيًا لدوْر الأنشطة المدرسيّة اللاصفيّة في تربية ثقافة الحقوق الإعلاميّة للطلبة تُعزى إلى متغيّر المؤهل العلمي. واختلفت كذلك مع نتائج دراسة الرقاد (2018) التي أظهرت وجود فرقٍ دالٍّ إحصائيًا لدوْر الأنشطة اللاصفيّة في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة تُعزى إلى متغيِّر المؤهل العلْميّ لصالح الدراسات العليا. واختلفت كذلك مع نتائج دراسة بني صخر (2019) التي أظهرت عدم وجود فرقٍ دالٍ إحصائيًا لدرجة توظيف مدرسي مرحلة التعليم الأساسي للأنشطة اللاصفيّة تُعزى إلى متغيِّر المؤهل العلمي.

**ثالثًا: متغيّر سنوات الخبرة**

حُسبت المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عيِّنة الدراسة حول تقدير واقع الأنشطة اللاصفيّة لدى معلِّمي المرحلة الأساسيّة الدنيا في مدارس قصبة إربد وفقًا لمتغيِّر المؤهل العلمي، والجدول (10) يبيّن ذلك.

**الجدول (10) قيم الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر سنوات الخبرة على الأنشطة اللاصفيّة لدى معلّمي المرحلة الأساسيّة الدنيا في مدارس قصبة إربد**

| المجال | سنوات الخبرة | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | درجات الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | أقل من عشر سنوات | 143 | 2.94 | .531 | 2.822 | 228 | .005 |

| المجال | سنوات الخبرة | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | درجات الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| دوْر المعلم في توظيف الأنشطة اللاصفيّة لخدمة النشاطات المصاحبة لمحتوى المنهاج. | 10 سنوات فأكثر | 87 | 2.75 | .482 | | | |
| دوْر الإدارة المدرسيّة في دعم الأنشطة اللاصفيّة. | أقل من عشر سنوات | 143 | 2.96 | .445 | 2.692 | 228 | .008 |
| | 10 سنوات فاكثر | 87 | 2.79 | .474 | | | |
| دوْر المعلّم في تفعيل دوْر الطلبة في الأنشطة اللاصفيّة. | أقل من عشر سنوات | 143 | 3.17 | .511 | 1.989 | 228 | .048 |
| | 10 سنوات فاكثر | 87 | 3.05 | .373 | | | |
| الدرجة الكلية | أقل من عشر سنوات | 143 | 3.03 | .399 | 3.222 | 228 | .001 |
| | 10 سنوات فأكثر | 87 | 2.86 | .323 | | | |

يتبيَّن من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) تُعزى إلى أثر سنوات الخبرة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية، وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة أقل من عشر سنوات. وقد يُعزى السبب في ذلك إلى أنَّ الدافعيَّة والنشاط، وتطوير الذات للإبداع في هذه السنوات تكون واضحة، وتكون الرّغبة لديهم أكبر في التوسُّع في المواضيع والقضايا التّربوية كافة، والتعرف إلى الاستراتيجيات الأمثل للوصول بهم إلى مستويات أفضل، والاحتياجات تقلّ كلمّا تقدموا بالخبرة، وتصبح المهارات التي يتطلب اكتسابها مكتملة، ويتحوّل دوْرهم في كثير من الأحيان إلى دوْر الموجِّه للمعلّمين الجدد، وتظهر لديهم المهارة والقدرة على التعامل مع مختلف مجالات العمليّة التعليميّة، استنادًا إلى ما اكتسبه خلال مروره بهذه الخبرة، والتي قد تظهر من خلال استراتيجيات وطرائق التدريس، وأساليب التقويم، وطرائق التعامل مع الطلبة، وإدارة الصفّ الدّراسيّ، وما يرتبط بمجالات أداء المهام التعليمية والإدارية، والأنشطة الصّفيَّة، واللاصفيّة، وكيفيّة التعامل معها ضمن العمليّة التعليميّة.

اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المحاميد (2016) التي أظهرت عدم وجود فرقٍ دالٍّ إحصائيًا في دوْر الأنشطة المدرسيّة اللاصفيّة في تربية ثقافة الحقوق الإعلاميّة للطلبة تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة. واختلفت أيضًا مع نتائج دراسة بني خلف (2019) التي أظهرت وجود فرقٍ دالٍّ إحصائيًا في درجة ممارسة مدير المدرسة الثانوية لدوْره في تفعيل الأنشطة اللاصفيّة تُعزى إلى متغيِّر سنوات الخبرة التدريسيّة، ولصالح أربع سنوات فأكثر. واختلفت أيضًا مع نتائج دراسة بني صخر (2019) التي أظهرت عدم وجود فرقٍ دالٍّ إحصائيًا لدرجة توظيف معلّمي مرحلة التعليم الأساسي للأنشطة اللاصفيَّة تُعزى إلى متغيِّر سنوات الخبرة. واختلفت أيضًا مع نتائج دراسة الرقاد وبشناق (2020) التي أظهرت عدم وجود فرقٍ دالٍّ إحصائيًا في دوْر الأنشطة اللاصفيَّة في تنمية المرونة النفسيّة لدى طلبة المرحلة الأساسيّة تُعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة.

**التوصيات:**

في ضوْء ما توصلتْ إليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحث بالآتي:

- عقد وزارة التربية والتعليم دوراتٍ تدريبيّةٍ للمعلّمين تتعلق بكيفية توظيف الأنشطة اللاصفيَّة في مدارسهم.
- توجيه الإدارات المدرسيّة المعلمين ودعمهم في توظيف الأنشطة اللاصفيّة في خططهم.
- قيام الإدارة المدرسيّة بتهيئة بيئة مدرسية آمنة تُحفز المعلمين والطلبة لممارسة الأنشطة اللاصفيّة.
- قيام مديري المدارس والمعلمين بإشراك الطلبة في التخطيط للأنشطة اللاصفيَّة بما يتناسب مع اهتمامهم ورغباتهم.

**المصادر والمراجع باللغة العربية**


- أبو النصر، مدحت. (2016). **تطوير العمليّة التعليمية: مدرسة المستقبل**. القاهرة: الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي.
- البركاتي، نيفين. (2020). أثر استخدام برنامج تدريبي قائم على التدريس الفعال في تنمية التحصيل ومهارات اتخاذ القرار لدى طالبات طرق تدريس الرياضيات بجامعة أم القرى. **مجلة تربويات الرياضيات**، 17(1)، 92– 154.
- بكوش، لطيفة (2021). **نظام التكاليف على أساس الأنشطة**. الإسكندرية: دار التعليم الجامعي.
- بني صخر، جمال. (2019). **درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسيّة للأنشطة اللاصفيّة في العمليّة التدريسية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في الأردن في ضوء المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

- بوكلاس، أمّال (2022)،**واقع تطبيق الأنشطة اللاصفيّة في المدرسة الابتدائية الجزائرية وآليات استثمارها لتحسين مهارات التواصل الاجتماعي من وجهة نظر الأساتذة**، رسالة ماجستير، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة جيجل،الجزائر .
- الجعافرة، عبد السلام والزيديين، خالد. (2016). درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسيّة للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي المرحلة في إقليم جنوب الأردن وفقًا لمعايير الجودة الشاملة. **مجلة البلقاء للبحوث والدراسات**، 19(1)، 117–141.
- الحراحشة، سالم. (2017). **الشباب والأنشطة اللامنهجية**. عمّان: دار الخليج للنشر والتوزيع.
- الرقاد، هناء وبشناق، سوزان. (2020). دور الأنشطة اللاصفيّة في تنمية المرونة النفسية لدى طلبة الصفوف الأساسيّة في المدارس الخاصة بمحافظة العاصمة عمان من وجهة نظر معلميهم. **مجلة العلوم التّربوية والنفسية، 4**(39)، 53– 71.
- الرقاد، هناء. (2018). أثر الأنشطة اللاصفيّة في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي: من وجهة نظر معلميهم بمحافظة العاصمة عمان. **مجلة كلية التربية الأساسيّة للعلوم التّربوية والإنسانية**، (39)، 130–149.
- سمارة، فوزي (2017). **التفاعل الصفي**. عمّان: دار الخليج للنشر والتوزيع.
- عامر، فرج. (2016). **الأنشطة المدرسيّة: مفهومها، مجالاتها، تنظيمها**. القاهرة: دار حميثرا للنشر والترجمة.
- عبد الحميد، آلاء. (2019). **الأنشطة المدرسيّة**. عمّان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- العربي، عثمان. (2020). **دور الأنشطة اللاصفيّة في زيادة الدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشهيد حمّة لخضر، الجزائر.
- العمري، غادة.(2020). تصور مُقترح لتطوير الأنشطة اللاصفيّة المدرسيّة في ضوء رؤية المملكة 2030: دراسة حالة بمدرسة المتوسطة 25 شرق جدة.**المجلة الدولية للدراسات التّربوية والنفسية، 7**(2)، 356– 385.
- كاظم، عدي. (2019). تطوير الأنشطة الصفيّة واللاصفيّة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين لدى طلاب المرحلة الابتدائية في العراق.**مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، 27**(1)، 383– 402.
- المبروك، فرج. (2016). **المناهج الدّراسية الحديثة**. القاهرة: دار حميثرا للنشر والترجمة.
- المجلس الاقتصادي والاجتماعي الأردني. (2018). **واقع التعليم والتعلم في الصفوف الثلاثة الأساسيّة الأولى في المملكة الأردنية الهاشمية وسبل التحسين في ضوء خبرات بعض الدول العالمية والإقليمية**. عمّان، الأردن.
- المحاميد، وفاء. (2016). **دور الأنشطة المدرسيّة اللاصفيّة في تربية ثقافة الحقوق الإعلامية للطفل: دراسة ميدانية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة درعا**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.
- النوايسه،عايش. (2023). **الأنشطة اللاصفيّة حاجة الطلبة لإعادة الاندماج بعد عامي كورونا**. منشورات جريدة الغد، استرجعت من الموقع الإلكتروني https://arab-scholars.com/b6de 22، بتاريخ 2023/11/20 .
- الهاشمي، علي (2014). **الأنشطة الصّفيّة والمفاهيم العلمية**. عمّان: دار غيداء للنشر والتوزيع.


## References:


- Abdel Hamid, A. (2019*). School activities*. (**in Arabic**): Amman: Dar Al-Yazouri Scientific Publishing and Distribution.
- Abu Al-Nasr, M. (2016). *Developing the educational process: School of the Future*. (**in Arabic**): Cairo: Modern Academy for University Books.
- Al-Arabi, O. (2020). *The role of extracurricular activities in increasing motivation to learn among middle school students from the point of view of teachers*. (**in Arabic**): Unpublished master's thesis, Shahid HammaLakhdar University, Algeria.
- Al-Barakati, N. (2020). The effect of using a training program based on effective teaching in developing the achievement and decision-making skills of female students on methods of teaching mathematics at Umm Al-Qura University. (**in Arabic**): *Journal of Mathematics Education, 17*(1), 92-154
- Al-Harahsheh, S. (2017). *Youth and extracurricular activities*. (**in Arabic**): Amman: Dar Al Khaleej for Publishing and Distribution.
- Al-Hashemi, A. (2014). *Classroom activities and scientific concepts*. (**in Arabic**): Amman: Dar Ghaida for Publishing and Distribution.
- Al-Jaafra, & Al-Zaydiyyin, K. (2016). The degree to which basic stage teachers possess teaching competencies from the point of view of school principals and stage supervisors in the southern Jordan region in accordance with comprehensive quality standards. (**in Arabic**): *Al-Balqa Journal of Research and Studies, 19*(1), 117-141.
- Al-Mabrouk, F. (2016). *Modern curriculum*. (**in Arabic**): Cairo: Dar Hamithra for Publishing and Translation.

- Al-Mahamid, W. (2016). *The role of extracurricular school activities in raising the culture of media rights for children: a field study in the first cycle of basic education in Daraa Governorate*. (**in Arabic**): Unpublished master's thesis, Damascus University, Syria.
- Al-Nawaisa, A. (2023). Extracurricular activities, the need for students to reintegrate after the two years of Corona. Al-Ghad newspaper publications, retrieved from the website https://arab-scholars.com/b6de 22, dated 11/20/2023.
- Al-Omari, G. (2020). A proposed scenario for developing school extracurricular activities in light of the Kingdom's Vision 2030: a case study at Intermediate School 25, east of Jeddah. (**in Arabic**): *International Journal of Educational and Psychological Studies, 7*(2), 356-385.
- Al-Raqqad, H. (2018). The impact of extracurricular activities on developing social skills among fourth-grade students: from the point of view of their teachers in the Amman Governorate. (**in Arabic**): *Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences,* (39), 130-149.
- Al-Raqqad, H., &Bushnak, S. (2020). The role of extracurricular activities in developing psychological resilience among basic grade students in private schools in the capital Amman governorate from the point of view of their teachers. (**in Arabic**): *Journal of Educational and Psychological Sciences, 4*(39), 53-71.
- Amer, F. (2016). *School activities: their concept, fields, and organization*. (**in Arabic**): Cairo: Dar Hamithra for Publishing and Translation.
- Bakoush, L. (2021). Activity-based costing system. (**in Arabic**): Alexandria: House of University Education.
- Bani Sakher, J. (2019). *The degree to which basic stage teachers employ extracurricular activities in the teaching process from the point of view of the teachers themselves in Jordan in light of the variables*. **(in Arabic**): Unpublished master's thesis, Al al-Bayt University, Mafraq, Jordan.
- Bekomson, A. N., Amalu, M. N., Mgban, A. N., & Kinsley, A. B. (2020). Interest in Extra Curricular Activities and Self Efficacy of Senior Secondary School Students in Cross River State, Nigeria. International Education Studies, 13(8), 79-87.
- Bouclas, Amal (2022). The reality of implementing extracurricular activities in the Algerian primary school and the mechanisms for investing in them to improve social communication skills from the point of view of teachers, Master's thesis, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Jijel, Algeria.
- Chefs, A. (2023). The role of educational activities in caring for gifted students in the schools of the Beni Ubaid Education Directorate from the point of view of teachers. (**in Arabic**): *Jadara Journal of Studies and Research, 9*(1), 181-202.
- Dweikat, F. (2018). The role of extracurricular activities in developing the emotional and social aspects in basic government schools in Nablus Governorate and ways to develop them. (**in Arabic**): *Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies, 26*(4), 327-352.
- Han, A., & Kwon, K. (2018). Students' Perception of extracurricular activities: a case study. *Journal of Advances in Education Research*, *3*(3), 131-141.
- Jordanian Economic and Social Council. (2018). *The reality of teaching and learning in the first three basic grades in the Hashemite Kingdom of Jordan and ways of improvement in light of the experiences of some global and regional countries*. (**in Arabic)**: Ammaan Jordan.
- Kara, Ö. T. (2016). Views of Turkish Teachers on Extracurricular Activities at Secondary Schools. Acta didacticanapocensia, 9(4), 1-14.
- Kazem, A. (2019). Developing curricular and extracurricular activities from the point of view of teachers and supervisors among primary school students in Iraq. (**in Arabic)**: *Babylon University Journal of Human Sciences, 27*(1), 383-402.
- Khasawneh, M ,(2021), The reality of extra-curricular educational activities from the viewpoint of students with learning difficulties in English language, Journal of Advanced Research,Volume 6, Issue 2, P. 22-27.
- King, A. E., McQuarrie, F. A., & Brigham, S. M. (2021). Exploring the relationship between student success and participation in extracurricular activities. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, *36*(1-2), 42-58.
- Marinescu, P., Toma, S. G., & Dogaru, I. (2018). Acquiring leadership skills through extracurricular activities in the academic environment: The case of the Faculty of Administration and Business, University of Bucharest. In European Conference on Management, Leadership & Governance (pp. 306-312). Academic Conferences International Limited.
- Meadows, A. (2018). The impact of participation in extracurricular activities on elementary school students. Journal of Interdisciplinary Undergraduate Research, 11(1), 2.
- Samara, F. (2017). *Class interaction*. (**in Arabic**): Amman: Dar Al Khaleej for Publishing and Distribution.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (44) .March 2024
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

# The Challenges Facing the Discovery and Care for Gifted Students in the Negev Region From the Schoolteachers' and Counselors' Perspectives

*Ms. Wafaa Sager Abu Ammar[1], Prof. Nabil Jebreen Jondi*[2]*

PhD student in Educational Leadership College of Education- Hebron university – Palestine
**Orcid No**: 0009-0001-8670-5970
**Email**: wafaabu8@gmail.com

Professor in Education & Psychology College of Education- Hebron university – Palestine
**Orcid No**: 0000-0002-5258-6045
**Email**: jondin@hebron.edu

**Received:**
28/12/2023

**Revised:**
28/12/2023

**Accepted:**
29/01/2024

***Corresponding Author:**
wafaabu8@gmail.com

**Citation:** Abu Ammar, W. S., & Jondi, N. J. The Challenges Facing the Discovery and Care for Gifted Students in the Negev Region From the Schoolteachers' and Counselors' Perspectives. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 15(44). https://doi.org/10.33977/1182-015-044-012

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**

**Objectives**: This study aimed to explore the challenges facing the discovery and care for gifted students in the Negev region from school teachers' perspectives.

**Methods**: the descriptive research method was used for this purpose. A simple random sample of 150 male and female school teachers and counselors in the Negev region was chosen to participate. The researchers built a questionnaire reveals the challenges facing the discovery and care of gifted students, and its psychometric properties were verified.

**Results**: The results revealed that the challenges were respectively: challenges related to school environment; challenges related to teaching strategies; challenges related to the teachers qualifications; and challenges related to systems and policies. It also found differences in the levels of challenges due to teachers qualifications, type of job, and gender, while there were no differences due to years of experience.

**Conclusions**: The study concluded with recommendations, such as the need to pay attention to the school environment and to link school curricula to the needs of gifted students.

**Keywords**: Caring for the gifted, Negev area, school teachers, exploring giftedness.

# التحديات التي تواجه اكتشاف الطلاب الموهوبين ورعايتهم في منطقة النقب كما يراها المعلمون والمرشدون

*أ. وفاء صقر أبو عمار[1]، أ.د. نبيل جبرين الجندي*[2]*

[1]طالبة دكتوراه، الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الخليل، فلسطين.

[2]أستاذ التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة الخليل، فلسطين.

**الملخص**

**الأهداف:** هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء التحدّيات التي تواجه اكتشاف الطّلبة الموهوبين ورعايتهم في منطقة النقب من وجهة نظر المعلّمين والمُرشدين في الميْدان.

**المنهجية:** استخدم أسلوب البحث الوصفيّ في هذا البحث، ومن أجل ذلك تمّ اختيار عيّنة الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة اشتملت على (150) من المعلمين والمرشدين من الجنسين في مدارس منطقة النقب، وقد قام الباحثان بإعداد استبانة تبيّن التحدّيات التي تواجه اكتشاف الطّلبة الموهوبين ورعايتهم، وتمّ التحقق من خصائصها السيكومترية.

**النتائج:** لقد أسفرت النتائج عن أنّ التحدّيات قد ترتبت وفق أهميتها: تحديات متعلقة بالبيئة المدرسية، وتحديات تتعلق باستراتيجيات التعليم، وتحديات متعلقة بتأهيل المعلمين، وتحديات تتعلق بالأنظمة والسياسات، وتحديات متعلقة بالكتب المدرسية، كما أسفرت عن وجود فروق في مستويات التحديات تُعزى إلى لمؤهل العلمي ونوع الوظيفة وجنس المعلم، فيما لم تكن هناك فروق تُعزى إلى سنوات الخبرة.

**الخلاصة:** خلصت الدراسة بتوصيات، أهمُّها: ضرورة الاهتمام بالبيئة المدرسية، وربط المناهج المدرسية باحتياجات الطّلبة الموهوبين.

**الكلمات المفتاحية:** رعاية الموهوبين، منطقة النقب، معلمو المدارس، التحديات.

**المقدمة**

تُعدُّ مشكلة اكتشاف الطلبة الموهوبين في منطقة النقب أمراً يستحقُّ الاهتمام والبحث الدائم؛ حيث تعتبر هذه المنطقة جزءاً حيوياً من تطوير التعليم، وتشكّل تحدّياتٍ خاصّةً تتعلق باكتشاف المواهب؛ فإدارات المدارس والمجتمع تواجه تحديات جمّة متنوعة في اكتشاف هذه المواهب وتطويرها بشكلٍ فعّال.

ومن المهم إدراك أن الطلاب الموهوبين ليسوا مجرد ذوي قدرات استثنائية في مجال واحد، بل هم يمتلكون مواهب متنوعة قد تشمل العلوم، والفنون، والرياضيات، والأدب، والمجالات الاجتماعية (جونسون وآخرون، 2020)، وهذا يعني أنه ينبغي تطوير استراتيجية شاملة تهدف إلى الكشف عن هؤلاء الطلاب الموهوبين، ودعمهم في تطوير قدراتهم ومواهبهم.

وبالرغم من تطور مفهوم الموهبة وأهميتها لا انه ما زال هناك الكثير من التحديات والمعيقات التي تعيق عملية استكشاف الموهوبين والتعرف على الميزات الإبداعية لديهم. وعليه، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة التحديات التي تواجه التربويين في الكشف عن الطلبة الموهوبين في منطقة النقب واستكشاف مواهبهم وإبداعاتهم؛ إذ ترى الأسمر (2021) أنّ هنالك عديداً من العوامل التي قد تعيق عملية الكشف عن الطلبة الموهوبين، منها: فشل المؤسَّسة في تلبية احتياجات الموهوبين المادية والمعنوية، وعدم وجود كفاءات تربوية مؤهلة للتعامل مع الموهوبين، وكذلك أيضاً عدم تناسُب المناهج المدرسية مع القدرات الاستثنائية لدى الموهوبين، كما وإنه لا يوجد دعم وتشجيع للموهبة ولا لرعاية الموهوبين من قبل الأسرة والمجتمع ككل. وقد وضّح بين باسليم والرشيدي (2023) أنّ الموهبة نتيجة تفاعل ثلاث سمات إنسانية؛ فالموهبة أعلى مستوى من القدرة العادية، والالتزام ودرجة عالية من الإبداع. وأنّ للموهوبين خصائص وميزات تميزهم عن الآخرين، منها: الخصائص الجسمانية، والخصائص المعرفية، والخصائص الوجدانية والاجتماعية. وتوضّح الأسمر (2021) أنّ الموهوبين يتمتّعون بالقوة والصحة والتوافق الاجتماعي، ودائماً يتطلعون بعمق واتّساع. وقد نرى ذلك من خلال أسئلتهم وتوجهاتهم العميقة، كما أنّهم يتميّزون بأداء المهام والتعليمات بسهولة ودقة، ويتميزون بالقدرة اللغوية العالية، والتعبير القوي، والتفوّق.

ويرى دويبيان ورفاقه (Dwipayan, et al, 2023) أنّ الموهوبين هم الأفراد الذين لديهم القدرة على إحداث فرق في الأداء وإظهار أعلى مستوى من الإمكانات، التي ربّما تظهر بشكل مباشر أو على المدى البعيد، وأنّ تنمية القيادة والموهبة هي من مسؤولية المجتمع والمؤسّسات التربوية، وقد يكون ذلك بوساطة برامج تنمية وإنشاء بنية تحتية تحدد وتساعد في تعزيز الموهبة لدى الموهوبين، ومتابعة الموهوبين، ورعايتهم، وتقديم الدعم لهم.

وبيّن الدالهام والخصاونة (Aldalham & Khasawneh, 2023) أنّ الأطفال الموهوبين أكاديميًا يواجهون تحولات في مهارات التأقلم لديهم، أنّ الموهوبين يواجهون مشكلات في التكيُّف بدرجات متفاوتة، ولعلّ ذلك يُعزى إلى الاختلافات في كيفية تعاملهم مع تحدياتهم الفريدة والتكيف مع بيئاتهم الاجتماعية، وأنّ الموهوبين غالبًا ما يكافحون في ثلاثة مجالات من حياتهم الشخصية: التكيف مع ظروفهم الذاتية، والتكيف مع المطالب المفروضة عليهم، والتكيف الاجتماعي.

وبيّن محمّدي (2019) أنّ ما يميّز الموهوبين المرونة والقابلية للتشكّل فيتأثر بالبيئة الاجتماعية والنفسية والرعاية الأسرية، وقد تكون هذه المرحلة هي الخطوة الأولى للإبداع والابتكار.

وفي ضوْء ما سبق، فإنّ الرعاية السليمة من قبل الأسرة والمدرسة تؤثر تأثيراً إيجابيّاً على الموهوبين، وتساعدهم على التميز في الأداء، وتطور قدراتهم، وتشجيعهم على الطموح، وتدعمهم علميّاً ونفسيّا.

**مشكلة الدراسة**

يُعتبر الموهوبون في الكثير من المجتمعات فئة مهمّشة، وغير مستغلّة، وذلك لصعوبة الكشف عنهم والتعرف عليهم، بالرغم من أنّ هذه الفئة هي من الطاقات البشرية المتميزة، وتأتي هذه الدراسة لسدّ الفجوة البحثية المتعلقة بالتحديات التي تواجه التربويين في الكشف عن الطلبة الموهوبين في النقب، وذلك لأنّ الطلبة في النقب يفتقرون إلى وسائل الكشف عن الإبداع والتمييز والموهبة لديهم وإهمال محيطهم بهم، وعدم وجود استراتيجية تساعد في الكشف عنهم؛ فقد لوحظ من خلال العمل في مجال التعليم على افتقار الآليات والأدوات التي تساعد في ذلك.

وبالرّغم من وجود العديد من الأطفال والشبيبة ذوي القدرات الاستثنائية والمواهب، إلا أنه يصعب الكشف عنهم، وقد يفتقر النظام التعليمي في النقب إلى برامج ومناهج تلبّي احتياجات الموهوبين، وتعزز من تحفيزهم، وصعوبات في توجيه المواهب؛ حيث يرى كل منْ: غوالي (2022)، والكندري (2020)، و(Hassan, 2019) أنّه من الضروري الاهتمام بالموهوبين والكشف

عنهم ومعرفة التحديات التي تواجههم، وإنَّ فهْم هذه المشكلة وحلّها يمكن أنْ يسهم بشكل كبير في تحسين فرص الطلاب الموهوبين في منطقة النقب وتطوير قدراتهم بما يخدم الموهوبين ومجتمعهم، وهذا ما حفز الباحثين لإجراء هذه الدراسة التي تحاول الكشف عن تحديات اكتشاف الطلبة الموهوبين ورعايتهم في منطقة النقب كما يراها المعلّمون في الميْدان.

**أسئلة الدراسة**

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤاليْن الآتييْن:

- ما التحديات التي تواجه عملية اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين في النقب من وجهة نظر المعلمين؟
- هل تختلف تحديات اكتشاف الطلبة الموهوبين ورعايتهم باختلاف كلٍّ من: الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ونوع الوظيفة؟

**أهداف الدراسة**

تمثلت هذه الدراسة إلى كشف التحديات التي تواجه عملية استكشاف الطلبة الموهوبين ورعايتهم كما يراها معلموهم في منطقة النقب، وذلك عبر استقصاء آراء المعلمين والمعلمات الذين يعلّمون هؤلاء الطلبة حول المعيقات التي يواجهونها في الكشف عن الطلبة الموهوبين، وكذلك التحديات التي تواجه عملية رعاية الطلبة الموهوبين في بيئة منطقة النقب المدرسية.

**أهميَّة الدراسة**

تتمثل أهمية هذه الدراسة في جانبيْن، هما:

**الجانب النظري:** يظهر في التعرف على التحديات التي تواجه المعلمين في الكشف عن الطلبة الموهوبين وبناء آليات واستراتيجية يتمُّ بوساطتها الكشف عن هؤلاء الطلبة ذوي الإبداع والموهبة في مدارس النقب رغم التحديات التي تواجههم، الأمر الذي يوفر إطاراً نظريّاً يُسهم في فهْم مُعيقات الكشف عن الموهوبين، وتساعد المعلمين في الكشف عن هؤلاء الطلبة ومعرفة التحديات التي تواجه الكشف عنهم.

**أما الجانب التطبيقيّ:** فإنَّ الدراسة توفر بيانات وأدوات تساعد المعلّمين في مواجهة الكشف عن الطلبة الموهوبين، وقد تفيد النتائج في تطوير استراتيجيات التعليم من خلال فهْم التحدّيات والعوامل التي تعيق اكتشاف الطلبة الموهوبين، وكذلك توجيه الجهود نحو تلبية احتياجات الطلبة الموهوبين واستغلال الكفاءات، والتعرف على معايير قد تساعد في اكتشاف الموهوبين في النقب من توظيف أداة الدراسة المستخدمة فيها.

**حدود الدراسة**

- **الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على الطلبة الموهوبين في مدارس منطقة النقب.
- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (2024/2023).
- **الحدود المكانية:** منطقة النقب في فلسطين.
- **الحدود الموضوعية:** هي الحدود التي تتعلق بما تتمتع به الأداة المستخدمة في هذه الدراسة من دلالات صدق وثبات.

**منهج الدراسة**

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، الذي يصف الظاهرة كما هي موجودة في الواقع، وهو منهج مناسب في مثل هذه الدراسات حيث يساعد على الوصول إلى البيانات من مصادرها، ووضعها في إطارها الصحيح، وتفسير الظروف المحيطة بها، ويعد ذلك بداية الوصول إلى النتائج الدراسية التي تتعلق بالبحث، وبلورة الحلول التي تتمثل في التوصيات والمقترحات في سبيل الوصول إلى المعلومات والبيانات جميعها التي تتعلق بظاهرة البحث (عدس ورفاقه، 2012).

**الدراسات السابقة**

من خلال الاطلاع على الأدب التربوي في هذا السياق تمّ الرجوع إلى بعض الدراسات ذات الصلة، منها:

دراسة أندرسون وآخرين (Anderson, et al, 2023) التي هدفت إلى فحص دوْر المعلمين في اكتشاف الطلاب الموهوبين ورعايتهم في مرحلة الطفولة المبكرة، وتمّ استخدام المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات، وطبقت على (100) معلم في الولايات المتحدة الأمريكية، وأسفرت نتائج الدراسة عن أنَّ للمعلمين دوْراً مهمّاً في اكتشاف الطلاب في صفوف مرحلة الطفولة، وذلك عن طريق ملاحظاتهم الخاصة، وتقييمات المعلمين، وتقارير الأهل.

فيما سعت دراسة أونيل وسميث (O'Nei & Smith, 2022) إلى فحص تأثير برامج الموهوبين على التحصيل الدراسي والإبداع لدى الطلاب، وتمّ استخدام المنهج شبْه التجريبي على (100) طالب وطالبة من الموهوبين في المدارس الأمريكية، وتمت مقارنة أداء الطلاب الموهوبين والمتفوقين بأداء الطلاب الموهوبين والمتفوقين الذين لم يشاركوا في البرنامج، وأسفرت النتائج عن أن الطلاب الذين شاركوا في برنامج للموهوبين والمتفوقين حققوا أداءً أفضل من الطلاب الذين لم يشاركوا في البرنامج، وذلك في المواد الدراسية جميعها، وفي اختبارات القدرات المعرفية، كما بيَّنت الدراسة أنَّ الطلاب الذين شاركوا في البرنامج كانوا أكثر إبداعًا من الطلاب الذين لم يشاركوا في البرنامج على اختبارات الإبداع.

وهدفت دراسة المحيربي وحسن (2023) إلى معرفة دوْر المعلمين في دعم الطلبة الموهوبين ورعايتهم في مدارس دولة الإمارات، كما هدفت أيضاً إلى الكشف عن ميزات الطلبة من أصحاب الهِمَم وخصائصهم، وهدفتْ أيضاً إلى التعرف على الآليات التي تتخذها إدارة المدرسة لدعم هؤلاء الطلبة ورعايتهم؛ حيث استخدم المنهج الوصفي للتحقق من أسئلة الدراسة، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وقد طبقت الدراسة على (60) معلما، وأسفرت النتائج عن حرص إدارة المدرسة على رعاية الطلبة الموهوبين، وأنَّ هناك علاقة بين مستوى الموهبة لدى الطلبة الموهوبين وبين جهود المعلمين في رعايتهم بشكلٍ طردي.

فيما عُنيتْ دراسة هرارة (2022) بالتعرف على فعالية استخدام التعلم الإلكتروني في اكتشاف الطلبة الموهوبين، وتمّ استخدام المنهج الوصفي، وشملت عيِّنة الدراسة على (56) معلماً ومعلمة يعلمون طلبة موهوبين في المدارس الحكومية في عمان، وأسفرت النتائج عن أن توظيف التعلم الإلكتروني في اكتشاف الطلبة الموهوبين كان بمستوى عالٍ، وأوصت الدراسة بالاهتمام بتقديم التقنيات وآليات التعلُّم الإلكتروني المدارس جميعها.

أما دراسة هارون (2022) فسعت إلى التعرُّف على دوْر الأسرة في اكتشاف الموهبة وتحديد أهميتها في رعاية أبنائها الموهوبين، وتم استخدام المنهج الوصفيّ، وتمَّ اختيار العيِّنة بطريقة عشوائية تمثلت في (380) ولي أمر للطلبة الموهوبين من خمس مناطق في المملكة العربية السعودية، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق في إدراك الأسرة لمؤشرات الموهبة وعلاماتها باختلاف متغير صِلة القرابة، ووجود فروق باختلاف متغير العمر لصالح فئة الشباب، وكذلك وجود فروق لصالح ذوي الدخل المرتفع.

كما هدفت دراسة بدر (2022) إلى التعرف على الميزات والصفات السلوكية التي يتميز بها الطلبة المتفوقون من وجهة نظر معلميهم، كما عنيت ببيان مدى ارتباط هذه الميزات بمتغيِّر الجنس، ومتغير المرحلة التعليمية، وتم اختيار عينة قصدية تكونت من (20) طالبا من طلبة المرحلة الثانوية في مدرسة المناهل للتعليم الحرّ للمتفوقين، في مدينة البيضاء، واستخدمت مقياس كلينتون لتقييم الميزات السلوكية للطلبة المتفوقين؛ حيث بيَّنت النتائج ارتفاع مستوى الخصائص السلوكية لدى الطلبة الملحقين بمركز الجبل للتميز، ومنْ ثمَّ الجودة الإبداعية والدفاعية، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في خصائص الطلبة بين الذكور والإناث وميزاتهم، لصالح الإناث، وعدم وجود فروق تُعزى إلى متغير المرحلة التعليمية.

وهدفت دراسة العريفج (2021) إلى التعرُّف على واقع البرامج لصفوف الموهوبين في مدارس الخدمات التعليمية في السعودية؛ حيث طُبِّقتْ على أولياء الأمور والطلبة، وشملت (141) من أولياء الأمور و(228) من الطلبة، واستخدمت أداة الاستبانة، وقد أظهرت الدراسة أنَّ أولياء الأمور يوافقون على أنَّ البرنامج يُشجِّع على تطوير الإبداع والموهبة لدى الطلبة وتنميته، كما أنَّ الطلبة أيضاً يتَّفقون على أنَّ البرنامج يمنحهم أنشطة إثرائيّه لتنمية التفكير الإبداعي والناقد.

واهتمت دراسة غوالي (2022) إلى التعرُّف على السلوك الإبداعيّ لدى طلبة المرحلة المتوسطة للمتفوقين من الجنسيْن، وإذا كانت هناك فروق دالّة لمتغيريْ: الجنس والأداء الأكاديميّ لدى هؤلاء الطلبة، واتَّبع الباحث المنهج الوصفي، وتمَّ اختيار عيِّنة عشوائية تكوَّنتْ من (184) طالباً وطالبة في مدرسة البيْرق الثانوية للمتفوقين المختلطة في بغداد، واعتمدت الدراسة على مقياس للسلوك الإبداعي، وقد أظهرت النتائج أنَّ الطلبة المتفوقين يتميزون بالسلوك الإبداعيّ، والفرق كان لصالح الطلبة الذكور، بينما لا توجد فروق ذات دلالة بين الطلبة في متغير الأداء الأكاديمي.

وسعت دراسة الكندري (2020) إلى كشف تجربة الكويت في استكشاف الطلبة والموهوبين ورعايتهم، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفيّ، وتشير إلى طرق الكشف عن الموهوبين، وتضمَّنت عدداً من الخطوات، بدأتْ منْ مرحلة ترشيح الموهوبين، ثمَّ مرحلة الاختبارات والمقاييس، ومن ثَّم تصنيف الطلبة، ومتابعة المجموعة التي تمَّ اختيارها، وكانت من أبرز النتائج: أنَّ استكشاف الموهوبين بحاجة إلى توفير برامج ترعى الموهوبين وتصقل مواهبهم.

وعُنيتْ دراسة حسن (2019) بدورِ المدرسة في اكتشاف الموهبة الفنيَّة بين الطلبة في المرحلة الثانوية في النقب وتنميتها؛ حيث تمَّ استخدام طريقة المسح الاستقرائيّ، وتمَّ تقييم التحديات والاحتياجات في هذا السياق، وأظهرت الدراسة أنَّ هناك حاجة ماسَّة

إلى تطوير برامج تعليمية موجّهة نحو اكتشاف الموهبة الفنية بفعاليّة في هذه المنطقة، وقد قدمت الدراسة استراتيجيات مقترحة لتحسين البرامج، وتقديم فرص أفضل للطلاب الموهوبين للتعبير عن مهاراتهم الفنيّة.

وهدفت دراسة الشرع (2019) إلى تقصّي تصوُّرات المعلّمين عن الطلبة الموهوبين في الأردن، وتمّ استخدام المنهج المدمج (كمّي– نوعي)، ولتحقيق هدف الدراسة طوّرت أداة الدراسة، وتضمّنت (11) سؤالاً وفْق مقياس ليكرت الخماسي، و(3) أسئلة مفتوحة، وتكوّنت العيّنة من (187) معلّماً في عمان، وكانت أهمُّ النتائج أنّ المناهج الحالية بحاجة إلى تعزيز بمحتوى إثرائي للطلبة الموهوبين، ويوجد فروق في التصورات تُعزى إلى تخصص المعلّم، ولا توجد فروق تُعزى إلى الجنْس وسنوات الخبرة، كما أسفرت النتائج عن أنّ المعلّمين يرونْ ضرورة منْح الفرص للمعلّمين ليختاروا محتوى يناسب الطلبة، والاهتمام بالأنشطة وطرق التدريس المتنوّعة في عمليّة التدريس.

وتعقيباً على الدراسات السابقة التي شكلت قاعدة بيانات مهمّة؛ حيث تمّت الإفادة منها في وضع المخطط التنظيمي لهذه الدراسة، كما ساعدت في تصميم مقياس الدراسة وبنائه، وتوجيه البحث نحو سدّ الفجوة البحثية التي لم يتمّ التطرق لها بشكل مباشر في البيئة الفلسطينية، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في فهم التحدّيات التي تُعيق عملية كشف الطلبة الموهوبين في منطقة النقب ورعايتهم، بينما تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بعضٍ من الأدب التربوي، الذي يُشدّد على خصائص الموهوبين وميزاتهم، وكذلك في منهج الدراسة؛ حيث استخدم المنهج الوصفيّ – التحليليّ في غالبيّة الدراسات السابقة كما في الدراسة الحالية.

## الطريقة والإجراءات

تضمّن هذا الجزْء وصفاً لمنهجية الدراسة ومجتمع الدراسة، وعيّنتها والطريقة التي تمّ فيها اختيار العيّنة والأدوات المستخدمة فيها، وطرق التحقق من صدقها وثباتها، وإجراءات الدراسة ومتغيراتها، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت للوصول إلى نتائج الدراسة.

### مجتمع الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة من المعلّمين والمرشدين في المدارس العربية في النقب جميعهم، والبالغ عددهم (12540) معلماً ومرشداً، وذلك حسب إحصاءات وزارة المعارف.

### عيّنة الدراسة:

اختير (150) معلّماً ومعلمة بطريقة عشوائية بسيطة؛ حيث تمَّ التوزيع على المعلمين والمرشدين بشكل عشوائي في منطقة النقب، والجدول (1) يبيّن الخصائص الديمغرافية لعيّنة الدراسة:

**الجدول (1) توزيع عيّنة الدراسة وفقاً لكلٍّ من الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة**

| المتغير | المستوى | العدد | النسبة المئوية % |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 43 | 28.7% |
| | أنثى | 107 | 71.3% |
| المؤهل العلمي | دبلوم | 32 | 21.3% |
| | بكالوريوس | 55 | 36.7% |
| | دراسات عليا | 63 | 42.0% |
| سنوات الخبرة | من سنة حتى خمس سنوات | 13 | 8.7% |
| | من 6 سنوات حتى 10 سنوات | 65 | 43.3% |
| | أكثر من 10 سنوات | 72 | 48.0% |
| نوع الوظيفة | معلم | 120 | 80.0% |
| | مرشد | 30 | 20.0% |

**أداة الدراسة:**

لغايات تطبيق أداة تمَّ الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بالتحديثات، واستند الباحثان بصورة أساسية في إعداد الأداة على المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة.

ويضع المستجيب إشارة أمام كلّ فقرة من فقرات المجالات، وذلك على سُلّم من خمس درجات، هي: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، متدنية، متدنية جداً) – ملحق رقم (1) – وصحت الأداة بإعطاء الأوزان الآـــية: (5، 4، 3، 2، 1) للدرجات السابقة الذكر، كما تمّ التحقق من دلالات الصدق والثبات للأداة.

**تصحيح أداة الدراسة:**

لحساب النتيجة الإجمالية للأداة، طور خمسة بدائل، أعرب من خلالها المستجيبون عن رأيهم باختيار أحد البدائل؛ إذْ أعطيت درجة البديل (5) كبيرة جدًا، ودرجة البديل (4) كبيرة، ودرجة البديل (3) متوسطة، ودرجة البديل (2) متدنية، ودرجة (1) للبديل متدنية جدًا، من أجل الحكم على مستوى المتوسط الحسابي للمشاريع والمجالات والأدوات ككل، يتبنى المعيار الإحصائي المعادلة الآتية: مدى الفئة= (أعلى قيمة – أدنى قيمة) مقسومًا على عدد الدرجات.

مدى الفئة= 5-1=4 ÷5=0.8 ، وبذلك يصبح معيار الحكم على النحو الآتي:

**الجدول (2) المعيار الإحصائي لتحديد درجة المتوسّطات الحسابية**

| المتوسط الحسابي | الدرجة |
|---|---|
| من 1.00 إلى أقل من 1.80 | متدنية جداً |
| من 1.80 إلى أقل من 2.60 | متدنية |
| من 2.60 إلى أقل من 3.40 | متوسطة |
| من 3.40 إلى أقل من 4.20 | كبيرة |
| من 4.20 – 5.00 | كبيرة جداً |

**صدق البناء (المحتوى) لأداة الدراسة:**

طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (30) مستجيباً من مجتمع الدراسة، وحسبت معاملات ارتباط بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة، وكذلك مع الدرجة الكلية للاستبانة. والجدول (3) يبين ذلك.

**الجدول (3) قيم معاملات الارتباط بين فقرات كل مجال مع المجال والكلي**

| الرقم | الفقرة | معامل الارتباط | |
|---|---|---|---|
| | | مع المجال | مع الدرجة الكلية |
| | تفتقر الكتب المدرسية في محتواها إلى إثارة التحدّي | .748** | .489** |
| | تخلو الكتب المدرسية من مضامين مهارات التفكير العليا. | .740** | .509** |
| | قلة ملاءمة الكتب المدرسية لميول الموهوبين واهتمامهم. | .736** | .642** |
| | افتقار الكتب المدرسية للأنشطة المتعلقة بميول الموهوبين. | .735** | .468** |
| | لا تحتوي الكتب المدرسية على التطبيقات العملية التي تتوافق مع قدرات الموهوبين وميولهم. | .722** | .651** |
| | يرتكز الكتاب المدرسيّ على المعلّم وليس على المتعلّم. | .699** | .559** |
| | لا يدفع الكتاب المدرسي الموهوبين إلى ابتكار أفكار جديدة. | .697** | .553** |
| | تركيز المعلم على الناحية العلمية للمقرر أكثر من الناحية العملية. | .685** | .415** |
| | ضعف علم المعلم بالحاجات النفسية والتربوية والاجتماعية للموهوبين. | .655** | .672** |
| | تركيز المعلم على المهارات العقلية الدنيا مثل المعرفة والتذكر. | .643** | .521** |
| | قلة تركيز المعلم على مشكلات الموهوبين. | .636** | .471** |
| | عدم مراعاة المعلم للفروق الفردية في خصائص الطلبة الموهوبين. | .624** | .491** |

| الرقم | الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|
| | قلة تشجيع المعلم لطلبته الموهوبين على طرح الأسئلة السابرة. | **.616 | **.439 |
| | يعتمد معظم المعلمين على الاستراتيجيات المعتمدة على التلقين. | **.588 | **.471 |
| | قلة اعتماد تمويل من الجهات المختصة تصميم برامج خاصة بالموهوبين. | **.558 | .284(*) |
| | عدم وجود اختبارات لاكتشاف الموهبة. | **.548 | .249(*) |
| | ندرة استقطاب الخبراء التربويين والمتخصصين في رعاية الموهوبين لإلقاء محاضرات وإقامة الندوات في المدرسة. | **.545 | **.448 |
| | عدم وجود خطة لتدريب كادر من المتخصّصين في مجال الموهبة. | **.543 | **.502 |
| | زيادة عدد الطلاب في الصفوف يحدّ من تسليط الضوْء على الطلبة المتميزين والمبدعين. | **.523 | **.503 |
| | عدم تخصيص ميزانية لدعم إبداعات الطلبة ومواهبهم داخل المدرسة. | **.523 | .283(*) |
| | ندرة وجود غرف صفية خاصة لتلبية احتياجات الطلبة الموهوبين وتدريبهم في مجال موهبته. | **.509 | **.557 |
| | عدم وجود بيئة ملائمة لممارسة الطلبة الموهوبين هواياتهم الأدائية. | **.383 | **.403 |
| | عدم وجود قاعات ملائمة لعمل ورشات لدعم وتطوير الموهبة. | **.374 | **.455 |
| | عدم وجود تطبيقات علمية وتقنيات رقمية لتطوير الموهبة لدى الطلبة الموهوبين. | .892** | .805** |
| | اعتماد البيئة النمطية في البيئة التعليمية. | .385* | .475** |
| | ندرة استخدام المعلم استراتيجيات تعليمية حديثة لتغذية حبّ المعرفة لدى الطلبة الموهوبين. | .766** | .775** |
| | قلة القيام بجولات ميدانية علمية وزيارات هادفة تثير أفكار الموهوبين. | .766** | .775** |
| | ندرة استخدام المعلم استراتيجيات تعليمية حديثة لإثارة الفضول لدى الطلبة الموهوبين. | .766** | .758** |
| | الاعتماد على الطرق التقليدية في تقديم المادة. | .892** | .805** |
| | ضعف توظيف لاستراتيجية الثراء في رعاية الموهوبين. | .352** | .484** |
| | عدم توفر التدريب المناسب للكشف عن الموهبة | .766** | .775** |

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05)، **دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01).

يُظهر الجدول (3) أنَّ معاملات الارتباط بين فقرات الأداة ومجال الدراسة والأداة الكلية، كانت مناسبة؛ حيث جاءت الارتباطات بين فقرات الأداة ومجالات الدراسة وبين فقرات المجالات والأداة الكلية أكبر من (0.20)، وهي ملائمة لأغراض تحقيق أهداف الدراسة الحالية.

**ثبات أداة الدراسة**

استخدمت طريقتان للتحقُّق من ثبات أداة الدراسة: الطريقة الأولى، هي الاختبار وإعادة الاختبار. والطريقة الثانية، هي حساب معامل كرونباخ لفقرات الاستبانة؛ حيث تمّ في الأولى تطبيق الاستبانة على العيِّنة الاستطلاعية (30 معلماً) مرتين بفارق زمنيٍّ مدته أسبوعان، وحسب مُعامل الارتباط بيرسون (معامل ثبات الاستقرار) بين التطبيقيْن، كما تمَّ في الطريقة الثانية حساب مُعامل ثبات الاتّساق الداخليّ منْ خلال مُعامل كرونباخ ألفا، والجدول (4) يبيِّن ذلك.

**الجدول (4) مُعامل ثبات الإعادة والاتّساق الداخلي كرونباخ ألفا لأداة الدراسة ومجالاتها**

| المقياس ومجالاته | ثبات الاتساق الداخلي | ثبات الإعادة |
|---|---|---|
| المجال الرابع: تحديات متعلقة بالبيئة المدرسية. | 0.891 | 0.848 |
| المجال الخامس: تحديات تتعلق باستراتيجيات التعليم. | 0.889 | 0.878 |
| المجال الثالث: تحديات تتعلق بالأنظمة والسياسات. | 0.871 | 0.897 |
| المجال الأول: تحديات متعلقة بالكتب المدرسية. | 0.892 | 0.832 |
| المجال الثاني: مُعيقات تتعلق بتأهيل المعلّم. | 0.911 | 0.901 |

أظهرت النتائج في الجدول (4) أنّ مُعامل ارتباط بيرسون بين درجات المفحوصين على الأداة في مرتيْ التطبيق بلغ مُعامل الثبات الكليّ ومُعامل ثبات الاتساق الداخليّ "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha) كانت جميعها أكبر من (.8)، وهذا يعطي الأداة موثوقيّة للاستخدام في البحث العلميّ.

**نتائج الدراسة:**

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:** ما التحديات التي تواجه عمليات اكتشاف الطلبة الموهوبين في النقب من وجهة نظر المعلمين؟ وللإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات التحديات التي تواجه عمليات اكتشاف الطلبة الموهوبين في النقب من وجهة نظر المعلّمين، وكما هو مبيّن في الجدول (5):

**الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الرقم | الرتبة | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 4 | 1 | المجال الرابع: تحديات متعلقة بالبيئة المدرسية. | 4.07 | .856 | كبيرة |
| 5 | 2 | المجال الخامس: تحديات تتعلق باستراتيجيات التعليم. | 4.00 | .850 | كبيرة |
| 3 | 3 | المجال الثالث: تحديات تتعلق بالأنظمة والسياسات. | 3.95 | .894 | كبيرة |
| 1 | 4 | المجال الأول: تحديات متعلقة بالكتب المدرسية. | 3.82 | .847 | كبيرة |
| 2 | 5 | المجال الثاني: مُعيقات تتعلق بتأهيل المعلّم. | 3.68 | .838 | كبيرة |
| | | الأداة الكلية | 3.90 | .751 | كبيرة |

يظهر من الجدول (5) أنّ المتوسطات الحسابية لمجالات التحديات التي تواجه عمليات اكتشاف الطلبة الموهوبين في النقب من وجهة نظر المعلّمين، قد تراوحت ما بين (3.68–4.07)، وبدرجة كبيرة، وهذا يعني أنّ أبعاد أداة الدراسة جميعها تشكّل التحدّيات التي تواجه عملية الكفّ عن الموهوبين ورعايتهم؛ فقد جاء في المرتبة الأولى المجال الرابع: التحديات المتعلقة بالبيئة المدرسية بمتوسط حسابي (4.07)، يليه: مجال تحديات تتعلق باستراتيجيات التعليم بمتوسط حسابي (4.0)، وفي المرتبة الأخيرة: مجال مُعيقات تتعلق بتأهيل المعلّم وبمتوسط حسابي (3.68) وبدرجة كبيرة.

ويمكن تفسير ذلك من حيث أنّ البيئة المدرسيّة هي أهمُّ عامل من العوامل التي تساعد على الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، وكذلك طرق التعليم التي يمارسها المعلمون من شأنها أنْ تساعد في الكشف بشكلٍ مباشر عن الطلبة الموهوبين، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المحيربي وحسن (2023) التي بيّنتْ أنّ هناك علاقة بين رعاية الموهوبين وجهود التدريس التي يقوم بها المعلمون.

ولفهم أعمق لتفاصيل التحديات فقد استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لفقرات كلّ مجال، كما يأتي:

- **المجال الأول: تحديات متعلقة بالكتب المدرسية**

حسبت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات هذا المجال، وكانت النّتائج كما في الجدول (6):

**الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على فقرات المجال الأول: تحديات متعلقة بالكتب المدرسية مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية**

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 4 | افتقار الكتب المدرسية للأنشطة المتعلقة بميول الموهوبين. | 3.95 | 1.025 | 1 | كبيرة |
| 1 | تفتقر الكتب المدرسية في محتواها إثارة التحدي. | 3.92 | .973 | 2 | كبيرة |
| 3 | قلة ملاءمة الكتب المدرسية لميول الموهوبين واهتمامهم. | 3.91 | 1.038 | 3 | كبيرة |
| 7 | لا يدفع الكتاب المدرسي الموهوبين إلى ابتكار أفكار جديدة. | 3.84 | 1.004 | 4 | كبيرة |
| 2 | تخلو الكتب المدرسية من مضامين مهارات التفكير العليا. | 3.83 | 1.052 | 5 | كبيرة |
| 5 | لا تحتوي الكتب المدرسية على التطبيقات العملية التي تتوافق مع قدرات الموهوبين وميولهم. | 3.81 | 1.058 | 6 | كبيرة |

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 6 | يتمركز الكتاب المدرسي على المعلم وليس على المتعلم. | 3.46 | 1.288 | 7 | كبيرة |
| | المجال الأول: تحديات متعلقة بالكتب المدرسية | 3.82 | .847 | | كبيرة |

يلاحظ من جدول (6) أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات المجال تراوحت بين (3.46) و(3.95) بدرجة (كبيرة)؛ حيث جاءت الفقرة (4) التي نصَّتْ على: "افتقار الكتب المدرسية للأنشطة المتعلقة بميول الموهوبين" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.95)، وبدرجة (كبيرة)، في حين جاءت الفقرة (6) التي نصَّتْ على: "يتمركز الكتاب المدرسي على المعلم وليس على المتعلم" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.46)، وبدرجة (كبيرة).

ويرى الباحثان أنَّ أفراد العيِّنة يعملون على تحليل المحتوى للمنهاج، وبالتالي، يستشعرون افتقار الكتب للأنشطة المتعلقة بالموهوبين، كما أنه يمكن عزو هذه النتيجة إلى أنَّ الكتاب المدرسيّ ربما يركز على المعلم، وليس على المتعلم نتيجة افتقاره لأنشطة تجعل الطالب محور العملية التعليمية التعلُّمية.

- **المجال الثاني: مُعيقات تتعلق بتأهيل المعلِّم**

حسبت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات هذا المجال، وكانت النّتائج كما في الجدول (7):

**الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عيِّنة الدراسة على المجال الثاني: مُعيقات تتعلق بتأهيل المعلم مرتَبة تنازلياً وفقاً للمتوسُطات الحسابية**

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | تركيز المعلم على الناحية العلمية للمقرر أكثر من الناحية العملية | 3.90 | .968 | 1 | كبيرة |
| 7 | يعتمد معظم المعلمين على الاستراتيجيات المعتمدة على التلقين | 3.79 | 1.027 | 2 | كبيرة |
| 3 | تركيز المعلم على المهارات العقلية الدنيا مثل المعرفة والتذكر | 3.78 | .961 | 3 | كبيرة |
| 2 | ضعف علم المعلم بالحاجات النفسية والتربوية والاجتماعية للموهوب | 3.67 | 1.059 | 4 | كبيرة |
| 4 | قلة تركيز المعلم على مشكلات الموهوبين | 3.64 | 1.101 | 5 | كبيرة |
| 5 | عدم مراعاة المعلم للفوارق الفردية في خصائص الطلبة الموهوبين | 3.53 | 1.139 | 6 | كبيرة |
| 6 | قلة تشجيع المعلم لطلبته الموهوبين على طرح الأسئلة السابرة | 3.41 | 1.243 | 7 | كبيرة |
| | المجال الثاني: معيقات تتعلق بتأهيل المعلم | 3.68 | .838 | | كبيرة |

يُلاحظ من جدول (7) أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات المجال تراوحت بين (3.41) و(3.90) بدرجة (كبيرة)؛ حيث جاءت الفقرة (1) التي نصَّتْ على: "تركيز المعلِّم على الناحية العلمية للمقرر أكثر من الناحية العمليةِ" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.90)، وبدرجة (كبيرة)، في حين جاءت الفقرة (6) التي نصَّتْ على: "قلّة تشجيع المعلِّم لطلبته الموهوبين على طرح الأسئلة السابرة " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.41)، وبانحراف معياري (1.243) وبدرجة (كبيرة).

وتفسّر هذه النتيجة من منظور أنَّ المعلِّمين لديهم منهاج يجب أن يعملوا على إنهائه وفق الخطط المقررة، وأنَّ الجانب العملي يأخذ المزيد من الوقت، وبالتالي، فيركّزون على الجانب العلمي أكثر من التطبيقي، وهذا ناجم عن ضغط المنهاج، ونتيجة افتقار وقت الحصة لإتاحة المجال للطلبة الموهوبين للمشاركة بصورة أكبر فعالية من أجل تلبية حاجات العلمية والعملية.

- **المجال الثالث: تحديات تتعلق بالأنظمة والسياسات**

حسبت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات هذا المجال، وكانت النّتائج كما في الجدول (8).

**الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عيّنة الدراسة على فقرات المجال الثالث (تحديات تتعلق بالأنظمة والسياسات مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية)**

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 5 | عدم وجود خطة لتدريب كادر من المتخصصين في مجال الموهبة. | 4.13 | 1.115 | 1 | كبيرة |
| 4 | ندرة استقطاب الخبراء التربويين والمتخصصين في رعاية الموهوبين لألقاء محاضرات وإقامة الندوات في المدرسة. | 3.95 | 1.110 | 2 | كبيرة |
| 1 | افتقار السياسات التربوية الحالية لأيّة خطط مستقبلية تهتمُّ بالموهوبين. | 3.93 | 1.008 | 3 | كبيرة |
| 3 | عدم وجود اختبارات لاكتشاف الموهبة. | 3.91 | 1.111 | 4 | كبيرة |
| 2 | قلة اعتماد تمويل من الجهات المختصة لتصميم برامج خاصّة بالموهوبين. | 3.81 | 1.137 | 5 | كبيرة |
| | المجال الثالث: تحديات تتعلق بالأنظمة والسياسات | 3.95 | .894 | | كبيرة |

يُلاحظ من جدول (8) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال تراوحت بين (3.81) و(4.13) بدرجة (كبيرة)؛ حيث جاءت الفقرة (5) التي نصّتْ على: "عدم وجود خطة لتدريب كادر من المتخصصين في مجال الموهبة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.13)، وبدرجة (كبيرة)، في حين جاءت الفقرة (2) التي نصّتْ على: "قلة اعتماد تمويل من الجهات المتخصصة لتصميم برامج خاصّة بالموهوبين" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.81)، وبدرجة (كبيرة)، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنَّ أفراد عيّنة الدراسة يرونَ قصور الوزارة لخطط تدريب المعلمين فيما يتعلق الموهوبين وحاجاتهم، وكذلك عدم وجود ميزانية كافية لتلبية حاجات فئة الموهوبين.

- **المجال الرابع: تحدّيات متعلقة بالبيئة المدرسية**

حسبت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات هذا المجال، وكانت النّتائج كما في جدول (9):

**الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عيّنة الدراسة على فقرات المجال الرابع: تحدّيات متعلقة بالبيئة المدرسية مرتّبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية**

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 2 | عدم تخصيص ميزانية لدعم إبداعات الطلبة ومواهبهم داخل المدرسة. | 4.20 | 1.036 | 1 | كبيرة جدا |
| 3 | ندرة وجود غرف صفية خاصة لتلبية احتياجات الطلبة الموهوبين وتدريبهم في مجال مواهبهم. | 4.15 | 1.066 | 2 | كبيرة |
| 4 | عدم وجود بيئة ملائمة لممارسة الطلبة الموهوبين هواياتهم الأدائية. | 4.14 | 1.036 | 3 | كبيرة |
| 1 | زيادة عدد الطلاب في الصفوف يحدُّ من تسليط الضوْء على الطلبة المتميزين والمبدعين. | 4.05 | .995 | 4 | كبيرة |
| 5 | عدم وجود قاعات ملائمة لعمل ورشات لدعم الموهبة وتطويرها. | 4.01 | 1.081 | 5 | كبيرة |
| 6 | عدم وجود تطبيقات علمية وتقنيات رقمية لتطوير الموهبة لدى الطلبة الموهوبين. | 4.01 | .912 | 6 | كبيرة |
| 7 | اعتماد البيئة النمطية في البيئة التعليمية. | 3.89 | 1.031 | 7 | كبيرة |

يلاحظ من جدول (9) أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات المجال تراوحت بين (3.89) و(4.20) بدرجة (كبيرة)؛ حيث جاءت الفقرة (2) التي نصّتْ على: "عدم تخصيص ميزانية لدعم إبداعات الطلبة ومواهبهم داخل المدرسة " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.20)، وبدرجة (كبيرة جدا)، في حين جاءت الفقرة (7) التي نصّتْ على: " اعتماد البيئة النمطية في البيئة التعليمية " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.89)، وبدرجة (كبيرة)، ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى عدم وجود دعم من الميزانيات من أجل دعم الأنشطة الإبداعية وتحفيز الموهوبين من الطلبة، ولجوء المعلمين إلى استخدام الأساليب التقليدية في التعليم، وبخاصة فيما يتعلّق بالطلبة الموهوبين.

- **المجال الخامس: تحدّيات تتعلق باستراتيجيات التعليم**

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات هذا المجال، وكانت النّتائج كما في الجدول (10).

**الجدول (10): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على فقرات المجال الخامس: تحديات تتعلق باستراتيجيات التعليم مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية**

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 3 | ضعف توظيف استراتيجية الإثراء في رعاية الموهوبين. | 4.14 | .9270 | 1 | كبيرة |
| 2 | الاعتماد على الطرق التقليدية في تقديم المادة. | 4.04 | .9680 | 2 | كبيرة |
| 5 | ندرة استخدام المعلّم استراتيجيات تعليمية حديثة لتغذية حبّ المعرفة لدى الطلبة الموهوبين. | 4.03 | .9690 | 3 | كبيرة |
| 4 | قلّة القيام بجولات ميدانية علمية وزيارات هادفة تثير أفكار الموهوبين. | 3.91 | 1.042 | 4 | كبيرة |
| 1 | ندرة استخدام المعلم لاستراتيجيات تعليمية حديثة لإثارة الفضول لدى الطلبة الموهوبين. | 3.88 | 1.068 | 5 | كبيرة |
| | المجال الخامس: تحديات تتعلق باستراتيجيات التعليم | 4.00 | .8500 | | كبيرة |

يُلاحظ من جدول (10) أنّ المتوسطات الحسابية لفقرات المجال تراوحت بين (3.88) و(4.14) بدرجة (كبيرة)؛ حيث جاءت الفقرة (3) التي نصّت على: "ضعف توظيف استراتيجية الثراء في رعاية الموهوبين" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.14)، وبدرجة (كبيرة)، في حين جاءت الفقرة (1) التي نصّت على: "ندرة استخدام المعلّم استراتيجيات تعليمية حديثة لإثارة الفضول لدى الطلبة الموهوبين " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.88)، وبدرجة (كبيرة)، ويمكن تفسير هذه النتيجة من منظور أنّ المعلمين يمارسون الطرق التقليدية إلى حدٍّ ما في التدريس؛ حيث لا يوظّفون استراتيجيات حديثة من أجل رعاية الموهوبين.

**نتائج السؤال الثاني:**

هل تختلف التحديات التي تواجه اكتشاف الطلبة الموهوبين ورعايتهم في منطقة النقب كما يراها المعلّمون باختلاف كلٍّ من المؤهل العلميّ، ونوْع الوظيفة، والجنس، وسنوات الخبرة؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم تحليل التباين الرُّباعيّ للدرجة الكلية على الاستبانة وفقاً لكلٍّ من المؤهل العلمي، ونوع الوظيفة، والجنس، وسنوات الخبرة. والجدول (11) يبيّن نتائج تحليل التباين الرُّباعي.

**الجدول (11): نتائج تحليل التبايْن الرُّباعيّ للتحدّيات التي تواجه اكتشاف الطلبة الموهوبين ورعايتهم وفقاً لكلٍّ من الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والمسمّى الوظيفي**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | د. ح | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| النموذج | 2301.945 | 7 | 328.849 | 717.186 | .000 |
| المؤهل العلمي | 5.502 | 2 | 2.751 | 5.999 | .003 |
| نوع الوظيفة | 8.941 | 1 | 8.941 | 19.499 | .000 |
| الجنس | 2.190 | 1 | 2.190 | 4.776 | .030 |
| سنوات الخبرة | .460 | 2 | .230 | .502 | .606 |
| الخطأ | 65.569 | 143 | .459 | 717.186 | .000 |
| المجموع | 2367.515 | 150 | | | |

تشير البيانات في الجدول (11) إلى أنّه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات التي تواجه اكتشاف الطلبة الموهوبين ورعايتهم في منطقة النقب كما يراها المعلّمون، تُعزى إلى كلٍّ من: المؤهل العلمي، ونوع الوظيفة، والجنس؛ حيث بلغت قيمة (ف) لمتغير الجنس (4.77) وهي دالّة إحصائياً، عند مستوى الدلالة ($\alpha$ =0.03)، وكذلك بلغت قيمة (ف) المتعلقة بنوع الوظيفة (19.49) وهي قيمة دالّة عند مستوى الدلالة ($\alpha$ =.001)، كما بلغت قيمة (ف) المرتبطة بالمؤهل العلمي (5.99) وهي قيمة دالّة عند مستوى الدلالة ($\alpha$ =0.03).

ولم تكن هناك دلالة إحصائية في متغير سنوات الخبرة؛ حيث بلغت قيمة (ف) المرتبطة بسنوات الخبرة (.5) وهي غير دالّة إحصائياً، وهذا يعني أنّه لا توجد فروق في متوسطات للتحديات التي تواجه اكتشاف الطلبة الموهوبين ورعايتهم وفقاً لسنوات الخدمة.

ولعل ذلك يُعزى إلى أنّ التحديات التي تواجه عملية الكشف عن الموهوبين ورعايتهم لا ترتبط بسنوات خبرة المعلم بقدر ما ترتبط بالإجراءات التي ينبغي أنْ يتبنّاها المحتوى المعرفي الذي يتعلمه الطلبة، وكذلك السياسات التي تمارسها إدارات المدارس من أجل الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشرع (2019) التي لم تجد فروقاً في تصورات المعلمين حول الطلبة الموهوبين تُعزى إلى سنوات الخبرة.

وفيما يتعلق في الجنس، حيث ظهرت هناك فروق دالّة بين الذكور والإناث، وحيث أنّ المتوسط الحسابي للتحديات لدى الإناث (3.79)، بينما عند الذكور (4.18)؛ فإنّ هذا يعني أنّ التحديات التي يراها الذكور أعلى من التي تراها الإناث، ولعل ذلك يُعزى إلى أنّ المعلمات يظهرن التحديات التي تواجه اكتشاف الموهوبين ورعايتهم بدرجة أقلّ من المعلمين الذكور، وذلك لأنّ المعلمات بشكلٍ عامّ لديْهنّ ميول أعلى نحو الأنشطة التي ينبغي أنْ يقوم بها المعلّمون في المدارس لغايات رعاية الطلبة الموهوبين، كما أنّ المعلمات من واقع الممارسة والمعرفة بواقع المدارس في النقب، غالباً ما ينوعن في طرق التعليم مما يسهل عملية الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بدر (2022) التي بنت أنّ الإناث لديهن ميول أعلى نحو الموهبة.

أمّا فيما يتعلق بنوع الوظيفة فقد ظهرتْ فروق دالّة تُعزى إلى نوع الوظيفة (معلم، ومرشد)، ولمّا كان المتوسط الحسابي لوظيفة مرشد (4.35)، وهي أعلى من المتوسط الحسابي لوظيفة معلّم؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لفئة المعلم (3.79)، فإنّ هذا يشير إلى أنّ التحديات التي تواجه اكتشاف الطلبة الموهوبين ورعايتهم كما يراها المرشدون أعلى من تلك التي يراها المعلّمون.

ويمكن تفسير هذه النتيجة كوْن المعلّمون والمعلّمات هم الأقدر على تشخيص الموهوبين ورعايتهم، بعكس المرشدين الذين يهتمون بالدرجة الأولى بمشكلات الطلبة، الأمر الذي أوْجد فروقاً في التحدّيات لصالح المعلمين.

كذلك فيما يتعلق بالمؤهل العلمي، فقد وُجدتْ فروقٌ في التحديات التي تواجه اكتشاف الطلبة الموهوبين ورعايتهم باختلاف المؤهل العلمي، وقد استخدم اختبار شيفيه لاختبار اتّجاه الدّلالة، والجدول (12) يبيّن ذلك.

**الجدول (12): نتائج اختبار شيفيه لفحص الفروق البعدية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي**

| المسمى الوظيفي | دبلوم | بكالوريوس | دراسات عليا |
|---|---|---|---|
| دبلوم | - | .26 | .46* |
| بكالوريوس | .26 | - | .20 |
| دراسات عليا | .46* | .20 | - |

تشير البيانات في الجدول (12) إلى أنّ هناك دلالة بين حملة الشهادات العليا وحملة الدبلوم، ولما كان المتوسط الحسابي لحملة الشهادات العليا أعلى فإنّ هذا يشير إلى أنّ التحدّيات التي يراها حملة الشهادات العليا أعلى من حملة شهادة الدبلوم، ولعل ذلك يرجع إلى أنّ حملة الشهادات العليا هم الأقدر على تشخيص التحدّيات التي تواجه عملية الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، كوْنهم الأقدر على فهم الموهبة بشكلٍ أعمق من حملة الدبلوم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشرع (2019).

**التوصيات:**

في ضوْء النتائج، فقد أوصت الدراسة بما يأتي:

- تقديم الدعم المالي الكافي لمدارس النقب لرعاية الأنشطة المرتبطة برعاية الطلبة الموهوبين.

- تحديث المناهج في مدارس النقب، وربط الأنشطة في الكتب المدرسية بما يلائم الطلبة الموهوبين، وبما ينسجم مع حاجاتهم الحياتية.
- زيادة عمليات التأهيل والتدريب للمعلمين فيما يتعلق برعاية الموهوبين، عن طريق عقد دوْرات في أثناء الخدمة غايتها مساعدة المعلّمين على اكتشاف الطلبة الموهوبين ورعايتهم.
- ضرورة إجراء مزيد من الدراسات التي تُعنى ببناء استراتيجيات لرعاية الموهوبين في منطقة النقب.

**المصادر والمراجع باللغة العربية:**


- الأسمر، ر. (2021). *معيقات الكشف عن الطلبة الموهوبين في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين ومقترحات حلها، رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، نابلس، فلسطين.
- باسليم، ع.، والرشيدي، ص. (2023). التحديات التي تواجه اكتشاف ودعم الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وسبل التغلب عليها من وجهة نظر التربويين في محافظة جدة، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة 26 (7)، 147 – 190.
- بدر، ه. (2022). تقييم الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين من وجهة نظر معلميهم، *مجلة المختار للعلوم الإنسانية، 40* (3) 448–474.
- الشرع، إ. (2019). تصورات المعلمين عن الطلبة الموهوبين في الأردن، *مجلة التربية للدراسات الإنسانية والاجتماعية*،(48) 195، 125–154.
- العرفج، ع. (2021). تصورات الطلاب وأولياء الأمور من برنامج الهيئة الملكية السعودية للجبيل وينبع، *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (22)، 7–14.
- عدس، عبد الرحمن وعبيدات، ذوقان وعبد الحق ، كايد (2020). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، ط 17. عمان: دار الفكر.
- غوالي، ح. (2022). السلوك الإبداعي لدى الطلبة في ثانوية المتفوقين المختلطة، *المجلة العلمية للتربية والصحة النفسية، 4* (1)، 207–247.
- الكندري، إ. (2020). أساليب اكتشاف ورعاية الموهوبين بدولة الكويت، *جامعة القاهرة كلية الدراسات العليا للتربية، 28* (1)، 149–179.
- محمدي، ف. (2019). أساليب تنمية الطفل الموهوب داخل الأسرة. *دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية* 2 (2)، 53 – 40.
- المحيربي، ف.، وحسن، خ. (2023). دور وجهود المعلمين في دعم ورعاية الطلبة الموهوبين من أصحاب الهمم في مدارس دولة الإمارات. *مجلة العلوم المتقدمة للصحة النفسية والتربية الخاصة، (5)*، 443–414.
- هارون، ع. (2022). *دور الأسرة في رعاية الطلاب الموهوبين المسجلين في مراكز الموهوبين في إدارات تعليم الموهوبين في المملكة العربية السعودية*، أبحاث المؤتمر الدولي للموهبة والإبداع، 221–251.


**References**


- Adass, A., Obaidat, D., & Abdel Haq, K., (2020). Scientific Research: its concept, tools and methods, 17th edition. Amman, Dar Al-Fikr
- Al-Muhairbi, F. and Hassan, K. (2023). The role and efforts of teachers in supporting and caring of handicapped gifted students in UAE schools. *Journal of Advanced Science for Mental Health and Special Education* (5), 414-443.
- Al-Arfaj, A. (2021). Parents' perceptions of the Saudi Royal Commission for Jubail and Yanbu's programme, *Scientific Journal of King Faisal University of Humanities and Social Sciences*, (22), 7-14.
- Al-Asmar, R. (2021). *Obstacles of discovering gifted students in Palestinian public schools from their and supervisors' point of view*. Unpublished Master's Thesis, An-Najah National University, Faculty of Graduate Studies.
- Aldalham, M. & Khassawneh, M. (2023). *Self-Adjustment of Gifted Students of Parental Treatment*. Master thesis. King Khalid University, Saudi Arabia.
- Al-Kandari, I. (2020). Methods of discovering and caring of gifted students in Kuwait, Cairo University. *Graduate Studies of Education 28* (1), 149-179.
- Anderson, E. L., Miller, J. M., & Smith, M. L. (2023). The role of teachers in identifying and nurturing gifted students in the early childhood classroom. *Journal of Early Childhood Education, 41*(2), 181-196.
- Anderson, L. (2019). Talent Development Strategies: Lessons from Global Best Practices. *Negev Journal of Talent Discovery and Development, 5*(2), 105-120.
- Badr, H. (2022). Evaluating the behaviors of gifted students from their teachers' point of view, *Al-Mukhtar Journal for Human Sciences 40* (3) 448-474.

- Baslim, A. and Al-Rashidi, S. (2023). Challenges facing the discovery and support of gifted students with learning disabilities and ways to overcome them from the point of view of educators in Jeddah Governorate, *Arab Journal of Disability and Giftedness Sciences 26* (7), Doi"10.21608/JASHT.2023.293791.
- Ghawali, H. (2022). University behavior among gifted high school students, *Scientific Journal of Psychological Education 4* (1), 207-247.
- Hararah, N. A. (2022). The effectiveness of using e- learning in discovering gifted students from the point of view of their teachers. *International Journal of Health Sciences, 6* (54).https://doi.org/10.53730/ijhs.v6nS4.10958.
- Haroun, A. (2022). The role of the family in caring for gifted students enrolled in gifted centers of gifted education departments in Saudi Arabia, *Research of the International Conference on Giftedness and Creativity*, 221-251.
- Hassan, A. (2019). Access to enrichment opportunities and the discovery of gifted students. *Negev Journal of Talent Discovery and Development, 5*(4), 90-105.
- Johnson, S. (2020). Talent Identification Programs: International Experiences and Lessons Learned. *Negev Journal of Talent Discovery and Development, 6*(1), 80-95.
- Mohammadi, F. (2019). Methods of developing a gifted child within the family. *Studies in the Humanities and Social Sciences 2* (2), 40 – 53.
- O'Neil, S. A., Corrigan, J. R., & Smith, A. A. (2022). The impact of a gifted and talented program on student achievement and creativity. *Gifted Child Quarterly, 66*(2), 113-123.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (44) .March 2024
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

# Personal Traits of Educational Counselors Working in Public Schools and Their Relations with Self-efficacy in the Governorates of Salfit and Ramallah and al-Bireh

*Ms. Manal Abdallah Saadeh [*1], Prof. Mohammad Ahmad Shaheen[2]*

1PhD student, Psychological and Educational Counseling, Al-Quds Open University, Ramallah, Palestine

**Orcid No**: 0009000806036043
**Email**:0340012110001@pgstudents.qou.edu

2Professor, Psychological and Educational Counseling, Al-Quds Open University, Ramallah, Palestine

**Orcid No:** 0000-0002-2182-0118
**Email:** mshahin@qou.edu

**Received:**
6/01/2024

**Revised:**
7/01/2024

**Accepted:**
11/02/2024

***Corresponding Author:**
0340012110001@pgstudents.qou.edu

**Citation**: Saadeh, M. A., & Shaheen, M. A. Personal Traits of Educational Counselors Working in Public Schools and Their Relations with Self-efficacy in the Governorates of Salfit and Ramallah and al-Bireh. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 15(44). https://doi.org/10.33977/1182-015-044-013

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 4.0 International License.

**Abstract**

**Objectives**: The current study aims to investigate the relation between personality traits and self-efficacy among educational counselors in the West Bank provinces. Additionally, it aims to examine the differences in the mean scores of personality traits and self-efficacy among the study sample based on the variables of gender and years of service.

**Methodology**: The study uses the descriptive-relational approach on an available sample of 126 male and female counselors. The results show that the arithmetic mean for the domain of neuroticism is 3.2, for the domain of extroversion is 4.07, and for the domain of openness to others is 3.77, all with a high rating. The average score for the study sample on the self-efficacy scale is 3.90, suggesting a high level of self-efficacy.

**Results**: The results also show a statistically significant relation between personality traits and self-efficacy from the perspective of the study sample, while there are no significant differences in personality traits and self-efficacy among educational counselors due to gender or years of service

**Conclusion**: The study recommends focusing on enhancing personality traits, developing positive thinking skills, and encouraging counselors to set personal and professional goals and plans to achieve them successfully. It also recommends promoting a positive attitude among educational counselors in dealing with current circumstances.

**Keywords**: Personality trai ts, self-efficacy, educational counselor.

# السمات الشخصية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لديهم في محافظتي سلفيت ورام الله والبيرة

*أ. منال عبدالله سعادة[1]*، أ. د. محمّد أحمد شاهين[2]*

[1]طالبة دكتوراه، الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الخليل، فلسطين.

[2]أستاذ التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة الخليل، فلسطين.

**الملخص**

**الأهداف:** الكشف عن العلاقة بين بعض السمات الشخصية، والكفاءة الذاتية للمرشدين التربويين في محافظات الضفة الغربية، إضافة إلى تقصّي الفروق في متوسطات تقديرات أفراد عيّنة الدراسة لكلٍّ من السمات الشخصية، والكفاءة الذاتية باختلاف متغيريْ: (الجنس، سنوات الخدمة).

**المنهجية:** استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي – الارتباطي، واختيرت عيّنة متيسرة قوامها (126) مرشداً ومرشدة، وأظهرت النتائج أنّ المتوسط الحسابي المتوسط الحسابي لمجال العصابية (3.2)، ولمجال الانبساطية (4.07)، ولمجال الانفتاح على الآخر (3.77)، وجميعها بتقدير مرتفع، كما أنّ المتوسط الحسابي للكفاءة الذاتية بلغ (3.90).

**النتائج:** أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط طردية ودالة إحصائياً بين السّمات الشخصية، والكفاءة الذاتية، وبيّنت النتائج عدم وجود فروق في أيٍّ من السمات الشخصية، والكفاءة الذاتية لدى المرشدين التربويين تُعزى لمتغيريْ: (الجنس، وسنوات الخدمة)،

**الخلاصة:** أوصت الدراسة بتوجيه الجهود نحو تعزيز السمات الشخصية وتطوير مهارات التفكير الإيجابي لدى المرشد التربوي، ما يسهم في زيادة الكفاءة الذاتية لديهم، إضافة إلى تطوير القدرة على وضع الأهداف الشخصية، والمهنية، ووضع خطط لتحقيقها بشكل ناجح، وتشجيع المرشدين التربويين على التعامل بإيجابية مع الظروف الراهنة.

**الكلمات المفتاحية:** السّمات الشخصية، الكفاءة الذاتية، المرشد التربوي.

**المقدمة**

يُعدُّ عمل المرشد التربوي مهماً في العملية التربوية والتعليمية، وله دوْرٌ كبير في تشكيل السلوك الطلابي وتوجيهه بشكل إيجابي، كما يُسهم في خلق التوافق النفسي والاجتماعي للطلاب، والتفاعل الإيجابي بين البيئة المدرسية والمجتمع.

وتُعدُّ السمات الشخصية للمرشد التربوي بمثابة أطرٍ عامة شاملة لكل خصائص الشخص في صورة ديناميكية، وتشتمل على صفات الفرد التي تجعله فريداً مميزاً عن الآخرين، مع الاعتراف بوجود قدر من التشابه بين الخصائص العامة للشخصية بين الأفراد (قمر، 2023). وتمثل السمات الشخصية الخصائص الجسدية، والعقلية، والمعرفية، والمزاجية، والوجدانية، والخلقية، والبدنية، والحركية، والفسيولوجية لهذا الفرد في صورة تكاملية؛ فهي ليست وحدات منفصلة (الحربي والبوريني، 2020).

وبالتالي، يجب أن يتوافر عدد من السمات الشخصية لدى المرشد التربوي إضافة إلى المؤهل العلمي، كالاتزان والانبساط، والتقبُّل، نظراً لطبيعة مهنته كونه يتعامل مع أفراد، ومراحل عمرية متنوعة، ومشكلات حساسة تلعب دوراً أساسياً في فعالية المرشد في التفاعل مع هؤلاء الأفراد، لذلك، تُعدُّ السمات الشخصية أساسية في بناء الهوية المهنية للمرشد، وتختلف بحسب الفرد (زايد، 2019).

وتستحوذ الكفاءة الذاتية على أهمّ الأبعاد الأساسية المكوِّنة لشخصية المرشد التربوي، التي يظهر تأثيرها على نشاطه، ودافعيته للعمل، وأدائه للمهام الموكلة له، من خلال التخطيط للأهداف، وتذليل الصعوبات، والمثابرة في الحياة، والتفاعل مع مكونات البيئة المدرسية من طلبة ومدرسين وإدارة إضافة إلى أولياء الأمور، وتتجلى الكفاءة الذاتية في العديد من الجوانب كالجانب المهني، والعقلي، والاجتماعي (أبو النجا، 2021).

وقد جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى واقع بعض السمات الشخصية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظتيْ سلفيت ورام الله من محافظات الضفة الغربية.

وتحدثت نظرية كاتل (Cattell) في حلّ مشكلة التعدد الفائق في السِّمات باستخدام التحليل العاملي؛ حيث استخدم وسائل إحصائية متقدمة لدراسة الشخصية في أبعادها المتعددة، مما أتاح له تحديد عوامل مستقلة تصف الشخصية، وركز على السمات كوحدة بناء للشخصية، واستخدم اختباراته المعروفة؛ لتقييم هذه السمات، ودرس البيانات باستخدام معاملات الارتباط، وأهتم بالسمات المتناقضة في أزواج متقابلة (إبراهيم، 2015).

وتوضّح ذلك نظرية التعليم الاجتماعي الكفاءة الذاتية، كما أشارت إليه جمعية علم النفس للجمعية الأمريكية (APA) باعتبارها تمثل "الإطار الذي من خلاله تفسر الشخصية على أساس المحتوى المعرف والوظائف المكتسبة من خلال التفاعل مع المحيط الاجتماعي والثقافي" (Tishtosh et al., 2014).

وحسب أبو النجا (2021)، تتمثل الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها هذه النظرية على أنَّ الأفراد يمتلكون القدرة على استخدام الرموز لإنشاء نماذج داخلية، والتحقق من فاعلية التجارب قبل تنفيذها.

يقوم مرشدو المدارس بأدوار متعددة، ويتعاملون مع مواقف معقدة للطلاب، ويقدّمون خدمات إرشادية لمعالجة تحديات متنوعة، بما في ذلك حالات الاكتئاب، ومحاولات الانتحار، وتعاطي المخدرات، والعنف المدرسي، وإساءة معاملة الأطفال (Page et al., 2001; Paisley & McMahon, 2001).

قد يشعر المرشد التربوي في هذه المواقف بالتوتر والإرهاق، وبالتالي، قد يعاني هو نفسه من الإرهاق المهني (Paisley & McMahon, 2001)، ويحتاج ذلك إلى أنْ ترتبط الخدمة عالية الجودة المقدمة للطبة بشكل مباشر، مع الإيمان الإيجابي بالكفاءة الذاتية للمرشد التربوي(Michelle, 2005)، ويشير باندورا (Bandura 1986:1995) إلى أنَّ معتقدات الكفاءة الذاتية لدى الناس تُعرف بأنها قدرتهم على تنظيم مسارات العمل المطلوبة لإدارة المواقف المحتملة وتنفيذها، ويضيف أنَّ الأفراد لن يبذلوا أيَّ جهد لتحقيق أيِّ شيء إذا كانوا يعتقدون أنهم ليسوا قادرين على تحقيق أيّة نتيجة.

ببساطة، يجب على الأفراد أن يكون لديهم إيمان بكفاءتهم الشخصية، بغضِّ النظر عن مستوى معرفتهم ومهاراتهم؛ حيث يساعد هذا الاعتقاد في تحقيق النجاح في أداء المهام بشكل فعّال؛ فالأفراد الذين يمتلكون المعرفة نفسها، والمهارات قد يتفوّقون، أو يفشلون بناءً على مدى ثقتهم في قدرتهم الشخصية وكفاءتهم الذاتية (Bandura, 1997).

تشير دراسة قمر (2023) التي أجريت على مديري المدارس في محلية مروي بولاية الشمالية في جمهورية السودان، إلى أن النمط الديمقراطي كان الأكثر سيطرة بين المديرين المدرسين، تلاه النمط الفوضوي، ثم النمط الأوتوقراطي، وأظهرت الدراسة

أنّ سمة الانفتاح على الآخر كانت الأكثر انتشارًا بين المديرين، ثم الانبساطية، ثم العصابية، وكان مستوى دافعية الإنجاز لدى عيّنة الدراسة أعلى من المتوسط.

وبيّنت دراسة عثمان (2022) التي أجريت في مجمع خدمات الجمهور في أم درمان على عيّنة تكونت من (100) فرد من العاملين أنّ هناك علاقة ارتباط إيجابية إحصائية بين الكفاءة الذاتية للعاملين وسمات شخصيتهم، وأكدت النتائج أنّ مستوى الكفاءة الذاتية للعاملين في المجمع يُظهر ارتفاعًا، وتُظهر سمات شخصياتهم بشكل إيجابي.

وتناولت دراسة أبي النجا (2021) حول الكفاءة الذاتية للمرشدين التربويين في قطاع غزة وجود علاقة ارتباط طردية بين جودة الحياة الوظيفية، والكفاءة الذاتية، والمثابرة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية تعزى لمتغيرات الخبرة، ومكان العمل، في حين أظهرت وجود فروق تعزى لمتغير الجنس في الكفاءة الذاتية.

وهدفت دراسة جروان والفريحات (Jarwan& Al-frehat, 2020) حول الكفاءة الذاتية للمرشدين التربويين في محافظة عجلون الأردنية أن هناك مستوى متوسط للكفاءة الذاتية، وانطواء في الكفاءة المهنية، ولم تظهر فروقًا إحصائية ذات دلالة بين المرشدين بناءً على جنسهم، أو مرحلتهم الدراسية، كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى سنوات الخبرة، وقد أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباط طردية بين درجة الكفاءة الذاتية ودرجة الكفاءة المهنية لدى المرشدين التربويين؛ فكانت الدرجات أعلى لمن يمتلكون خبرة.

وهدف زايد (2019) إلى دراسة سمات شخصية (30) مستشارًا في مجال التوجيه المدرسي والمهني باستخدام المنهج الوصفي – التحليلي، وأظهرت النتائج أنّ سمة الاتزان، والانبساط هما السمات الغالبة في شخصية المرشد النفسي التربوي.

وسعت دراسة صالح (2018) إلى التعرف إلى السّمات الشخصية التي تميز مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وأبعاد الكفاءة الذاتية لديهم، والتعرف على العلاقة الارتباطية الموجودة بين السمات الشخصية، والكفاءة الذاتية لهذه الفئة، والفروق بينها، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (100) مستشار مدرسي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين السمات الشخصية، والكفاءة الذاتية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

وبيّنت دراسة سالا فيرا وآخرين (Salavera et al., 2017) حول علاقة الذكاء الوجداني، والمهارات الاجتماعية بالكفاءة الذاتية لدى طلاب وطالبات الثانوية العامة في إسبانيا، إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية بين هذه المتغيرات في العلاقات، ولم تظهر فروق دلالة إحصائية بناءً على متغير الجنس فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة الثلاث.

وسعت دراسة إبراهيم (2015) إلى التعرف إلى أهمّ سمات المرشد الشخصية التي تتلاءم مع طبيعة عمله، باستخدام المنهج الوصفي – التحليلي، وكان من أهم نتائجها أن مقياس السمات الشخصية كان موجباً في غالبية الفقرات، وأظهرت غالبية نتائج مقياس المعوقات الخاصة بمهام المرشد التربوي اتجاهاً سلبياً، باستثناء محور الارتقاء بمستوى عمل المرشد التربوي.

وقام أرنولد (Arnold, 2010) بدراسة العلاقة بين السمات الخمسة الكبرى للشخصية، والاحتراق النفسي، وذلك على عيّنة من المرشدين المتطوعين الذين يعتنون بالمرضى الميؤوس من شفائهم، وعددهم (80) مرشدا، وأظهرت النتائج أنّ الإجهاد الانفعاليّ يتميز بالتنبؤ والاتزان الانفعالي، وأنّ كلّاً من الانبساطية والاتزان الانفعالي تنبأ باضطراب تبدد الشخصية، وأنّ بعض عوامل الشخصية الأساسية ترتبط بعلاقة بين التجارب السلبية والاحتراق.

أجرى فايومبو (Fayombo,2010) دراسة هدفت إلى التعرف إلى السمات الشخصية وعلاقتها بالمرونة النفسية، وتكونت عينة الدراسة من (397) طالباً من طلبة المدارس في جزر الكاريبي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين السّمات الشخصية والمرونة النفسية.

وبينت دراسة ثومسون وآخرين (Thompson et al; 2002) التي أجريت على السمات الخمس الكبرى للشخصية، والاتجاه، والتنوع العالمي، على عيّنة من المرشدين المتدربين عددها (106) مرشد ممن انخرطوا في برنامج الإرشاد في خمس جامعات من شمال شرق الولايات المتحدة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة واتجاهات الأفراد الشخصية.

من خلال استعراض الدراسات السابقة تبيّن أنها اتفقت مع الدراسة الحالية من حيث المنهجية والأدوات والمجتمع المبحوث كدراسة ( قمر، 2023؛ و جروان والفريجات، 2020؛ وزايد، 2019؛ Salavera et al., 2017؛ Thompson, et al, 2002)، وتناولت كل متغير من متغيرات الدراسة الحالية مع متغيرات أخرى، إلا أنّ الدراسة الحالية تتميز بأنها الدراسة الوحيدة – على حدّ علم

الباحثيْن– التي ركزت على السمات الشخصية للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية في الضفة الغربية، وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لديهم، مما يساعد في فتح المجال أمام الباحثين لما قد تتوصل إليه هذه الدراسة من نتائج لإجراء دراسات أخرى.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

تنبع مشكلة الدراسة الحالية من تجربة الباحثين في أثناء عملهم مع فئة المرشدين التربويين، ومعرفتهم بأهمية الكفاءة الذاتية للمرشد التربوي في تجويد الخدمات الإرشادية المقدّمة؛ حيث إنّها تمكّن المرشد من فهم قدراته ومهاراته، وتعتبر مؤشرًا مهما لاتجاهاته المهنية، وفي ظلّ التحديات التي يواجهها النظام التعليمي في فلسطين بسبب الاحتلال، يقع على عاتق المرشد التربوي في المدارس الحكومية مسؤولية كبيرة في تقديم خدمات إرشادية بكفاءة عالية، لذلك، عليه بتعزيز كفاءته الذاتية باستمرار.

وتعدُّ العلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد جوهر العملية الإرشادية، وتحقق نجاحاً وقوة إذا كان لدى المرشد سمات شخصية مميزة، وكفاءة ذاتية تمكّنه من توجيه المسترشدين في حلّ مشكلاتهم التربوية، والنفسية، والاجتماعية؛ حيث يتمثل دور المرشد في مساعدة المسترشدين في التعامل مع التحديات المواجهة لهم في حياتهم؛ فسمات المرشد الشخصية، وكفاءته الذاتية هما عوامل رئيسة تؤثر على نجاحه في عملية الإرشاد؛ حيث أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة ارتباط بين السمات الشخصية، والكفاءة الذاتية كدراستيْ (عثمان، 2022؛ صالح، 2018)، ومن هنا، فإنَّ مشكلة الدراسة الحالية تمثلت في السؤال الرئيس الآتي: ما هي السمات الشخصية لدى المرشد التربوي وعلاقتها بالكفاءة الذاتية في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية؟

**ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:**

**السؤال الأول:** ما السمة الشخصية السائدة لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية؟

**السؤال الثاني:** ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية؟

**السؤال الثالث:** هل توجد علاقة بين السمات الشخصية والكفاءة الذاتية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية؟

**السؤال الرابع:** هل توجد فروق بين متوسطات كل سمة من السمات الشخصية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية تُعزى إلى متغير: (الجنس، سنوات الخدمة).

**السؤال الخامس:** هل توجد فروق بين متوسطات الكفاءة الذاتية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية تُعزى إلى متغير: (الجنس، سنوات الخدمة).

**فرضيات الدراسة:**

سعت الدراسة إلى اختبار الفرضيات الآتية:

- **الفرضية الرئيسة الأولى:** لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين السمات الشخصية والكفاءة الذاتية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في الضفة الغربية.

**ويتفرع منها الفرضيات الآتية:**

**أولاً:** لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين سمة العصابية، والكفاءة الذاتية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في الضفة الغربية.

**ثانياً:** لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين سمة الانبساطية، والكفاءة الذاتية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في الضفة الغربية.

**ثالثاً:** لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين سمة الانفتاح على الآخر، والكفاءة الذاتية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في الضفة الغربية.

- **الفرضية الرئيسة الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات كل سمة من السمات الشخصية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في الضفة الغربية تُعزى لمتغيريْ: (الجنس، سنوات الخدمة).
- **الفرضية الرئيسة الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الكفاءة الذاتية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في الضفة الغربية تُعزى لمتغيريْ: (الجنس، سنوات الخدمة).

**أهداف الدراسة:**

هدفت الدراسة إلى فحص بعض السمات الشخصية والكفاءة الذاتية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظات الضفة الغربية، وكشف العلاقة بين السمات الشخصية والكفاءة الذاتية للمرشدين، بالإضافة إلى استكشاف الفروق في متوسطات السمات الشخصية والكفاءة الذاتية وتحديدها بناءً على متغيرات مختلفة.

**أهمية الدراسة:**

**الأهمية النظرية:** تتناول الدراسة بعض السمات الشخصية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية للمرشدين التربويين، وتبرز أهميتها في سياق دورهم الإرشادي، وتأتي أهميتها من خلال تطبيقها على فئة المرشدين التربويين في الضفة الغربية؛ حيث تلقي الضوء على العلاقة بين سماتهم الشخصية وكفاءتهم الذاتية، وتُعَدُّ هذه الدراسة الأولى التي تتناول هذه العلاقة في هذا السياق، حسب المعلومات المتاحة للباحثيْن.

**الأهمية التطبيقية:** تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في أنها ستوفر معلومات حول مستوى بعض السمات الشخصية والكفاءة الذاتية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في الضفة الغربية، وبالتالي، الاطلاع على مواطن الضعف والقوة فيها لعلاج القصور، كما ستسهم نتائج الدراسة، ومقترحاتها في وضع خطط لتنمية الكفاءة الذاتية لدى المرشد التربوي من خلال ما يمكن تعزيزه من سماته الشخصية.

**حدود الدراسة ومحدداتها:**

- **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة في المدارس الحكومية في محافظتيْ سلفيت ورام الله والبيرة في الضفة الغربية.
- **الحدود البشرية:** جرت هذه الدراسة على عينة من المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظتيْ سلفيت ورام الله والبيرة في الضفة الغربية.
- **الحدود الزمانية:** نفذت هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (2024/2023).
- **الحدود الموضوعية:** هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى بعض السمات الشخصية لدى المرشد التربوي وعلاقتها بالكفاءة الذاتية.
- **الحدود المفاهيمية:** اقتصرت على المفاهيم والمصطلحات الواردة في هذه الدراسة.

**التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمتغيرات الدراسة**

**السمات الشخصية:** "الصفات الجسمية أو العقلية أو الانفعالية أو الاجتماعية الفطرية أو المكتسبة التي يتميز بها الشخص، وتعبر عن استعداد ثابت نسبياً من السلوك" (ثجيل، 2022: 132). وتعرَّف إجرائياً بأنَّها: "الصفات الشخصية التي يتمتع بها المرشد التربوي، المتمثلة في درجة العصابية، والانبساطية والانفتاح على الآخر، ومنها الفطرية والمكتسبة".

**الكفاءة الذاتية:** تعرف بأنها الاعتقادات والتقييمات الشخصية للفرد بخصوص قدراته ومهاراته، وتوقعاته بالنجاح في التعامل مع تحديات الحياة، تنبع هذه الاعتقادات من تجارب الفرد السابقة، والإنجازات الشخصية، ومن المراقبة لنجاح الآخرين الذين يشابهونه في أداء مهام مماثلة، ويلعب الإقناع الاجتماعي دورًا مهمًا في تعزيز الكفاءة الذاتية من خلال تشجيع الأفراد ودعمهم؛ ليكونوا مستعدين للقيام بالمهام، والتحديات، والإيمان بقدرتهم على النجاح في ذلك (عجوة، 124:2012). وتعرف إجرائياً بأنها: "القدرات المهنية والعقلية والاجتماعية التي يمتلكها المرشد التربوي، التي تمكّنه من أداء مهامه داخل البيئة المدرسية بفاعلية وجدارة".

**المرشدون التربويون:** هم الأشخاص المؤهلون المُعدّون المدربون في مجالات الإرشاد المختلفة، ويقومون بتقديم خدمات إرشادية من خلال علاقة رسمية مهنية؛ لمساعدة الطلبة في تحقيق أقصى مستويات النموّ التي تسمح بها إمكاناتهم من تخطيط منظم وهادف" (السفساقة، 2005: 105). ويعرَّف المرشدُ التربويُّ إجرائياً، بأنه: "شخص مهني عُيِّن من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، يعمل في المدارس الحكومية، ويقوم بمساعدة الطلبة في حلّ المشكلات: (التربوية والصحية والاجتماعية).

**منهجية الدراسة وإجراءاتها:**

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي – الارتباطي، نظرًا لملاءمته لطبيعة الدراسة، وهو يعتمد على دراسة العلاقات، والترابطات بين المتغيرات، ويسعى إلى فهم العلاقات بينها للوصول إلى استنتاجات مرجوة عن طريق فهم، وتفسير الظواهر، وتقديم بيانات

حول خصائص معينة في الواقع، ويعتبر هذا المنهج مناسبًا بخاصة عندما يكون الهدف هو وصف العلاقات بين المتغيرات المدروسة (الحمداني، 100:2006).

**مجتمع الدراسة وعينتها**

**مجتمع الدراسة:** تكوَّن مجتمع الدراسة من المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية جميعهم في محافظات الضفة الغربية، البالغ عددهم (1278) مرشداً ومرشدة، العام 2024/2023.

**عيِّنة الدراسة:**

**أولاً- العينة الاستطلاعية:** اختيرت عينة استطلاعية مكوَّنة من (30) مرشداً ومرشدة في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية، وذلك بغرض التأكد من صدق أدوات الدراسة وثباتها.

**ثانياً- عيِّنة الدراسة الأصلية:** تمثلت بعينة قوامها (126) مرشداً ومرشدة، اختيرت بالطريقة المتيسرة من مجتمع الدراسة الأصلي والبالغ (211) مرشداً ومرشدة، وذلك حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام 2022م، والجدول (1) يبين توزيع عيِّنة الدراسة حسب متغيرات الدراسة الديموغرافية:

**الجدول (1): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة الديموغرافية**

| المتغير | الفئات | العدد | النسبة % |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 40 | 31.7 |
| | أنثى | 86 | 68.3 |
| | المجموع | 126 | 100 |
| سنوات الخدمة | أقل من 5سنوات | 24 | 19.0 |
| | من 5 إلى أقل من 10سنوات | 56 | 44.4 |
| | 10 سنوات فأكثر | 46 | 36.5 |
| | المجموع | 126 | 100 |

**أداتا الدراسة:**

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، تمَّ تطوير مقياسيْ السمات الشخصية، والكفاءة الذاتية، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري، والدراسات السابقة في هذا المجال، ومن الدراسات التي تمَّ الرجوع إليها في تطوير مقياس السِّمات الشخصية دراسة (أبو سويرح وأبو فايد، 2020؛ قمر، 2023؛ زايد، 2019)، أما مقياس الكفاءة الذاتية فقد تمَّ الرجوع إلى دراسات (أبو النجا، 2021؛ صالح، 2018؛ الحوراني، 2009).

**الخصائص السيكومترية لمقياسي الدراسة:**

**صدق المقاييس:** للتحقق من صدق مقياسيْ سمات الشخصية والكفاءة الذاتية، اتُبعَت الإجراءات الآتية:

**الصدق الظاهري (Face validity):** للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكّمين لمقياس الفاعلية الذاتية، عرُض المقياسان في صورتهما الأولية على (8) محكمين ممن يحملون درجة الدكتوراه في علم النفس والإرشاد التربوي، وتشكل مقياس السمات الشخصية في صورته الأولية من (18) فقرة، أما مقياس الكفاءة الذاتية فتكون من (24) فقرة، وقد اعتمد معيار الاتفاق بين المحكّمين لقبول الفقرة أو تعديلها، وبناءً على ملاحظات المحكمين وآرائهم، أجريت التعديلات المقترحة.

**صدق البناء (Construct validity):** من أجل التحقق من الصدق للمقياسين استخدم أيضاً صدق البناء، على عينة استطلاعية مكونة من (30) من المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية في الضفة الغربية، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيَم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس (السمات الشخصية)، ومقياس (الكفاءة الذاتية)، كما هو مبيَّن في الجدول (2):

**الجدول (2): يوضّح قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الكفاءة الذاتية مع الدرجة الكلية للمقياس**

| الفقرة | الارتباط مع الدرجة الكلية | الفقرة | الارتباط مع الدرجة الكلية | | |
|---|---|---|---|---|---|
| مقياس السمات الشخصية | | | | | |
| 1 | .81** | 11 | .86** | | |
| 2 | .91** | 12 | .97** | | |
| 3 | .86** | 13 | .91** | | |
| 4 | .77** | 14 | .88** | | |
| 5 | .99** | 15 | .95** | | |
| 6 | .92** | 16 | .90** | | |
| 7 | .82** | 17 | .85** | | |
| 8 | .93** | 18 | .87** | | |
| 9 | .87** | 19 | | | |
| 10 | .87** | 20 | | | |
| مقياس الكفاءة الذاتية | | | | | |
| 1 | .71** | 11 | .81** | 21 | .92** |
| 2 | .91** | 12 | .84** | 22 | .84** |
| 3 | .92** | 13 | .91** | 23 | .86** |
| 4 | .87** | 14 | .90** | 24 | .77** |
| 5 | .88** | 15 | .88** | | |
| 6 | .93** | 16 | .80** | | |
| 7 | .82** | 17 | .72** | | |
| 8 | .87** | 18 | .87** | | |
| 9 | .83** | 19 | .96** | | |
| 10 | .97** | 20 | .97** | | |

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

يلاحَظ من البيانات الواردة في الجدول (2) أنّ معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.71–.99)، كما أنّ معاملات الارتباط جميعها كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، وأنّ 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 أيّة فقرة من فقرات المقياس.

**ثبات مقياسيْ الدراسة**

للتأكد من ثبات مقياس الكفاءة الذاتية، وزّع المقياسان على عيّنة استطلاعية مكوّنة من (30) من المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظتيْ رام الله والبيرة وسلفيت، ومن خارج عيّنة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياسين، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد حساب الصدق (18) فقرةً لمقياس السمات الشخصية، و(24) فقرة لمقياس الكفاءة الذاتية، وقد بلغ معامل كرونباخ ألفا (.99)، (.95) وتُعدُّ هذه القيمة مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العيّنة الأصلية.

**تصحيح مقياسيْ الدراسة**

تكون مقياس السمات الشخصية في صورته النهائية من (18)، فقرة، وقد مثّلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للسمات الشخصية، وتكون مقياس الكفاءة الذاتية في صورته النهائية من (24) فقرة، وقد مثّلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للكفاءة الذاتية، وتدرجت الاستجابات حسب ليكرت (Likert) خماسي، تمّ تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس(5–1=4)، ومن ثمّ تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية؛ أي (5/4=.80) وبعد

ذلك تمَّ إضافة هذه القيمة إلى أقلّ قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا، أصبح طول الخلايا كما هو موضَّح في الجدول الآتي، وحسب (ملحم، 2020).

**الجدول(3): ميزان النسب المئوية للاستجابات**

| النسبة المئوية | درجة الاستجابات |
|---|---|
| من 20% - 36% | تميل الإجابات إلى (غير موافق مطلقاً: منخفضة جداً) |
| أكبر من 36 %- 52% | تميل الإجابات إلى (غير موافق: منخفضة) |
| أكبر من 52 %- 68% | تميل الإجابات إلى (موافق نوعاً ما: متوسطة) |
| أكبر من 68 %- 84% | إلى (موافق: مرتفعة) تميل الإجابات |
| أكبر من 84 %- 100% | تميل الإجابات إلى (موافق تماماً: مرتفعة جداً) |

**الجدول (4): مقياس ليكرت الخماسي**

| الفئة (متوسط الاستجابة) | الاتجاه |
|---|---|
| 1.79 - 1.00 | تميل الإجابات إلى (غير موافق مطلقاً: منخفضة جداً) |
| 2.59 - 1.80 | تميل الإجابات إلى (غير موافق: منخفضة) |
| 3.39 - 2.60 | تميل الإجابات إلى (موافق نوعاً ما: متوسطة) |
| 4.19 - 3.40 | تميل الإجابات إلى (موافق: مرتفعة) |
| 5.00 - 4.20 | تميل الإجابات إلى (موافق تماماً: مرتفعة جداً) |

ولتفسير نتائج الدراسة والحكم على مستوى الاستجابة، اعتمدت الدراسة على ترتيب المتوسطات الحسابية على مستوى المجالات للاستبيان ومستوى العبارات في كلّ مجال، وقد حدد الباحثان درجة الموافقة حسب ميزان النسب المئوية للاستجابات.

**متغيرات الدراسة:**

- **المتغير المستقل:** السمات الشخصية، ويشتمل على الأبعاد (العصابية،الانبساطية، الانفتاح على الآخر).
- **المتغير التابع:** الكفاءة الذاتية، ويشتمل على الأبعاد (الكفاءة المهنية، الكفاءة العقلية، الكفاءة الاجتماعية).
- **المتغيرات الديموغرافية:** الجنس وله مستويان، هما: (ذكر، أنثى)، وسنوات الخدمة، وله ثلاثة مستويات، هي: (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

**الأساليب والمعالجات الإحصائية:**

من أجل معالجة البيانات بعد جمعها، استخدمت المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
2. معامل كرونباخ ألفا (Cronbach'sAlpha)، لفحص الثبات.
3. اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (IndependentSamplest-test)، لفحص الفرضية المتعلقة بالجنس.
4. اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، لفحص الفرضية المتعلقة بسنوات الخدمة.
5. اختبار بيرسون (Pearson Correlation)، لفحص صدق أداة الدارسة.

**عرض نتائج الدراسة ومناقشتها**

- **عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:** ما السمة الشخصية السائدة لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية؟ للإجابة عن السؤال الأول، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لسمات الشخصية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية، والجدول (5) يوضح ذلك:

**الجدول (5): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعض السمات الشخصية**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | الترتيب | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **العصابية** | | | | | |
| 1 | يغلب عليّ الشعور بأنني أقل من الآخرين. | 3.21 | .626 | 64.4 | 3 | متوسط |
| 2 | يعتقد البعض بأنني أنانيّ ومغرور. | 3.31 | .823 | 66.2 | 2 | متوسط |
| 3 | كثيراً ما أشعر بالتوتر والاضطراب. | 3.19 | .701 | 63.8 | 4 | متوسط |
| 4 | أنا شخص غير منظّم. | 3.13 | .726 | 62.6 | 5 | متوسط |
| 5 | أضيع الكثير من الوقت قبل أدائي لأي عمل. | 3.34 | .839 | 66.8 | 1 | متوسط |
| 6 | أشعر أحياناً بالانهيار إذا وضعت تحت ظروف ضاغطة. | 3.07 | .751 | 61.5 | 6 | متوسط |
| | المجموع | 3.20 | .835 | 64.1 | | متوسط |
| | **الانبساطية** | | | | | |
| 1 | أفضّل التعاون مع الآخرين على التنافس معهم. | 4.26 | 7.33 | 85.2 | 1 | مرتفع جداً |
| 2 | أميل إلى وضع خطط لتحقيق أمالي وطموحاتي. | 3.96 | .657 | 79.2 | 5 | مرتفع |
| 3 | أستخدم أسلوب التحايل لتحقيق ما أريد. | 3.86 | .641 | 77.2 | 6 | مرتفع |
| 4 | أنا شخصية نشيطة جداً. | 4.04 | 7.57 | 8.8 | 4 | مرتفع |
| 5 | نادراً ما ألاحظ تأثير التغيرات البيئية على حالتي المزاجية. | 4.16 | 8.59 | 83.2 | 3 | مرتفع |
| 6 | يحبني معظم من يعرفني. | 4.18 | .672 | 83.6 | 2 | مرتفع |
| | المجموع | 4.07 | .785 | 81.4 | | مرتفع |
| | **الانفتاح مع الآخرين** | | | | | |
| 1 | أحب أن أكون لطيفاً مع الآخرين. | 3.86 | 8.81 | 77.2 | 6 | مرتفع |
| 2 | يسهل استغلالي إن سمحتُ بذلك. | 4.01 | 7.84 | 8.2 | 3 | مرتفع |
| 3 | أحبُّ أن يلتفّ الناس من حولي. | 3.95 | .841 | 79.0 | 5 | مرتفع |
| 4 | أشعر بالسعادة عند مساعدة الآخرين. | 4.25 | .747 | 85.0 | 1 | مرتفع جداً |
| 5 | أتعامل مع الآخرين بنوايا حسنة. | 4.05 | .609 | 81.0 | 4 | مرتفع |
| 6 | أنا شخصية طيبة | 4.13 | .672 | 82.6 | 2 | مرتفع |
| | المجموع | 4.04 | .724 | 8.8 | | مرتفع |

يتّضح من الجدول (5) أنَّ المتوسط الحسابي لمجال العصابية (3.2)، بوزن نسبي (64.1%)، أمّا مجال الانبساطية فقد بلغ المتوسط الحسابي (4.07)، وبوزن نسبي (81.4%)، أمّا مجال الانفتاح على الآخر فقد بلغ المتوسط الحسابي (3.77)، بوزن نسبي (75.4%)، حيث تشير نتائج الدراسة إلى أنَّ سمة الشخصية الانبساطية كانت الأكثر انتشارًا بين مرشدي المدارس، تليها االانفتاح على الآخر، ثم العصابية، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (زايد،2019) في أنَّ سمة الاتزان، والانبساط هما السمات الغالبة في شخصية المرشد النفسي التربوي، واختلفت مع دراسة (قمر، 2023) في ترتيب السمات؛ حيث كانت سمة الانفتاح على الآخر الأكثر انتشارًا بين المديرين، ثم الانبساطية، ثم العصابية، ويمكن تفسير هذه النتيجة في أنَّ مهنة الإرشاد التربوي تتطلب من المرشد أن يتحلى بخصائص، وسمات مميزة ليعكس القدرة في التعامل مع التحديات المختلفة، والمتنوعة من حيث تقديم الدعم النفسي والاجتماعي للطلبة، والتفاعل مع فريق المدرسة، والأهالي، وهذه السمات تلعب دورًا حاسمًا في تحقيق أداء فعّال للمرشد التربوي وتعزيز العملية الإرشادية.

- **عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية؟ للإجابة عن السؤال الثاني، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس الكفاءة الذاتية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية، والجدول (4) يوضّح ذلك:

**الجدول (6): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الكفاءة الذاتية**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | الترتيب | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **الكفاءة المهنية** | | | | | |
| 1 | أمتلك القدرة على تكوين علاقة تفاعلية مع الطلبة. | 3.72 | .626 | 74.4 | 6 | مرتفع |
| 2 | أعتمد على أكثر من وسيلة في أداء عملي. | 3.49 | .623 | 69.8 | 7 | مرتفع |
| 3 | أستطيع التعرف إلى ما لدى المسترشد من خصائص وسمات. | 4.09 | .771 | 81.8 | 2 | مرتفع |
| 4 | لديّ القدرة على تشجيع الطلبة للاستمرار في الدراسة. | 3.48 | .646 | 69.6 | 8 | مرتفع |
| 5 | أتمكن من بناء علاقة مبنية على الثقة مع الطلبة بسهولة. | 4.01 | .660 | 8.2 | 3 | مرتفع |
| 6 | أقدّم الدعم النفسي اللازم للطلبة. | 4.17 | .751 | 83.4 | 1 | مرتفع |
| 7 | أهتمّ بتنمية مواهب الطلبة وقدراتهم. | 3.97 | .854 | 79.4 | 5 | مرتفع |
| 8 | أستطيع إدارة الجلسات الإرشادية دون معيقات. | 4.00 | .705 | 8.0 | 4 | مرتفع |
| | المجموع | 3.8 | .725 | 77.3 | | مرتفع |
| | **الكفاءة العقلية** | | | | | |
| 1 | يمكنني إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التربوية. | 4.06 | .738 | 81.2 | 3 | مرتفع |
| 2 | أتمكن من تحليل المشكلات ومعرفة أسبابها. | 4.17 | .737 | 83.4 | 1 | مرتفع |
| 3 | أتعلم بسهولة من المواقف الجديدة التي تواجهني. | 3.46 | .653 | 69.2 | 8 | مرتفع |
| 4 | لديّ القدرة على إقناع المسترشد لمساعدته في حل مشكلته. | 3.86 | .757 | 77.2 | 5 | مرتفع |
| 5 | أسعى دائماً للتطوير الذاتي والحصول على الخبرات والمهارات الجديدة. | 3.55 | .659 | 71.2 | 7 | مرتفع |
| 6 | أحكم على الأمور بشفافية وعقلانية. | 3.96 | .762 | 79.2 | 4 | مرتفع |
| 7 | يمكنني التعامل مع المشكلات غير المتوقعة. | 3.81 | .625 | 76.2 | 6 | مرتفع |
| 8 | لدي القدرة على تنظيم أفكاري. | 4.12 | .725 | 82.4 | 2 | مرتفع |
| | المجموع | 3.87 | .665 | 77.4 | | مرتفع |
| | **الكفاءة الاجتماعية** | | | | | |
| 1 | أتعاون من الإدارة المدرسية في حل مشكلات المسترشدين. | 4.06 | .772 | 81.2 | 6 | مرتفع |
| 2 | لدي علاقات جيدة مع أولياء أمور الطلبة. | 4.16 | .602 | 83.2 | 3 | مرتفع |
| 3 | أستطيع تكوين صداقات بسهولة. | 4.05 | .695 | 81.0 | 7 | مرتفع |
| 4 | أحترم وجهات نظر الآخرين. | 4.25 | .743 | 85.0 | 1 | مرتفع |
| 5 | أتقبل النقد البناء من الآخرين. | 4.15 | .759 | 83.0 | 4 | مرتفع |
| 6 | أحث الطلبة على بناء علاقات اجتماعية فيما بينهم. | 3.95 | .752 | 79.0 | 8 | مرتفع |
| 7 | أحصل على التقدير مع زملائي في المدرسة. | 4.11 | .721 | 82.2 | 5 | مرتفع |

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | الترتيب | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 8 | أشارك في المناسبات الاجتماعية لزملائي في المدرسة. | 4.22 | .625 | 84.4 | 2 | مرتفع |
| | المجموع | 4.11 | .651 | 82.2 | | مرتفع |
| | الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية | 3. 90 | .635 | 78.5 | | مرتفع |

يتَّضح من الجدول (6) أنَّ المتوسط الحسابي لتقديرات عيِّنة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية ككل بلغ (3.90)، وبنسبة مئوية (78.5%)، ومستوى مرتفع، وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال الكفاءة المهنية (3.80)، أمّا المتوسط الحسابي لمجال الكفاءة العقلية (3.87)، والكفاءة الاجتماعية بلغ المتوسط الحسابي لها (4.11)، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (أبو النجا، 2021) والتي أظهرت أنَّ مستوى الكفاءة الذاتية للمرشدين التربويين في مدارس قطاع غزة كان مرتفعًا، ويمكن تفسير هذه النتيجة بوجود بيئة إرشادية فريدة في المدارس الحكومية الفلسطينية في ظلّ وجود الاحتلال، ويُظهر هذا التفرد أهمية وجود الإرشاد والتوجيه؛ لمواجهة التحديات التي تواجه الطلبة في هذه البيئة؛ حيث يتعامل المرشدون التربويون الذين يمتلكون كفاءات ذاتية عالية بفعالية مع تلك التحديات التي تسهم في حلّ المشكلات، وهذا يعكس التركيز على تطوير مهاراتهم، وزيادة كفاءاتهم الذاتية، وتبرز الكفاءة الاجتماعية كسمة عامة في المجتمع الفلسطيني، مما يعكس حبّه لتكوين العلاقات الاجتماعية، وهو ما يعزز الكفاءة الذاتية في هذا السياق.

**عرض النتائج المتعلقة بالفرضيات**

- **عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:**

**الفرضية الرئيسة الأولى:** لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين السمات الشخصية، والكفاءة الذاتية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في الضفة الغربية.لاختبار الفرضية، استخدم اختبار "معامل بيرسون للارتباط"، والجدول (7) يوضّح ذلك.

**الجدول (7): معامل الارتباط بين السمات الشخصية والكفاءة الذاتية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في الضفة الغربية**

| المتغير | معامل بيرسون للارتباط مع الكفاءة الذاتية | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|
| السمة العصابية | -.564* | .000 |
| السمة الانبساطية | .585* | .000 |
| الانفتاح على الآخر | .539* | .000 |

*الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq .05$

تشير النتائج في جدول (7) إلى وجود ارتباطات معنوية إحصائيًا بين السمات الشخصية (العصابية، الانبساطية، الانفتاح على الآخر) والكفاءة الذاتية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظتيْ سلفيت ورام الله والبيرة في الضفة الغربية، وتبيّن النتائج أنّ هناك ارتباطًا سلبياً متوسطًا بين العصابية والكفاءة الذاتية، كما تشير قيمة معامل بيرسون المحسوبة، التي بلغت (-.564)، ويُشير هذا الارتباط إلى أنَّ المرشدين الذين يظهرون مستويات عالية من العصابية قد يكونون أقل كفاءة ذاتية، بالإضافة إلى ذلك وجدت الدراسة ارتباطًا إيجابيًا متوسطًا بين الانبساطية والكفاءة الذاتية، حيث بلغت قيمة معامل بيرسون (.585) وبالتالي، يُشير هذا الارتباط إلى أنَّ المرشدين الذين يتمتعون بمستويات عالية من الانبساطية قد يكونون أكثر كفاءة ذاتية، علاوة على ذلك، توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي متوسط بين الانفتاح على الآخر والكفاءة الذاتية، حيث بلغت قيمة معامل بيرسون (.539) وبناءً على هذا الارتباط، يمكن القول إنَّ المرشدين الذين يكونون مفتوحين على الآخر ويتفاعلون مع الآخرين بشكل إيجابي قد يكونون أكثر كفاءة ذاتية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من (عثمان، 2022؛ صالح، 2018) في وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين السمات الشخصية، والكفاءة الذاتية، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنَّ السمات الشخصية مثل العصابية، والانبساطية، والانفتاح على الآخر تلعب دوراً مهماً في تحديد قدرة المرشد على تنفيذ مهامه بفعالية

وثقة، وتساعده على اتخاذ القرارات الصائبة، والتعامل مع المواقف المختلفة بمهنية، وعدم التسرع، والتعامل مع المثيرات الخارجية بكفاءة؛ حيث يغلب على المرشدين التربويين بحكم عملهم الخاص المرونة، والتحكم في الانفعالات.

- **عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:**

**الفرضية الرئيسة الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات كل سمة من سمات الشخصية للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية في الضفة الغربية تُعزى لمتغير: (الجنس، سنوات الخدمة)، وانبثق من هذه الفرضية الرئيسة الفرضيات الفرعية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات كل سمة من سمات الشخصية للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية في الضفة الغربية تُعزى للجنس. لاختبار هذه الفرضية، استخدم اختبار"t– لعينتين مستقلتين"، والجدول (8) يوضّح ذلك.

**الجدول (8): نتائج اختبار"t – لعينتين مستقلتين" – الجنس**

| المجال | المتوسطات | | قيمة الاختبار | القيمة الاحتمالية (Sig.) |
|---|---|---|---|---|
| | ذكر | أنثى | | |
| العصابية | 3.26 | 3.19 | 0.597 | .551 |
| الانبساطية | 4.17 | 4.03 | 0.137 | .891 |
| الانفتاح مع الآخر | 4.10 | 4.01 | 0.611 | .729 |

* الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq .05$.

تبيّن من نتائج الجدول (8) أنّ القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار"t– لعينتين مستقلتين "أكبر من مستوى الدلالة 05.، وبذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أيٍّ من سمات الشخصية تُعزى إلى الجنس، واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة (قمر، 2023) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للسمات الشخصية تُعزى لمتغير الجنس، ويمكن تفسير النتيجة باعتبار أنّ كلّاً من الذكور والإناث في المدارس الحكومية الفلسطينية يعيشون الظروف البيئية نفسها، وبالرغم من تباين المشكلات التي تواجه المرشد التربوي في مدارس الذكور والإناث، إلى أنّ التعامل معها يتطلب الاتصاف بالسمات الشخصية نفسها التي يغلب عليها الحكمة، والمهنية، وعدم التعصب، وإنشاء العلاقات التفاعلية مع الطلبة، والإدارة المدرسية، وأولياء الأمور.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات إجابات المبحوثين حول السمات الشخصية للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية في الضفة الغربية تُعزى إلى سنوات الخدمة، لاختبار هذه الفرضية، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي"ANOVA– لعينتين مستقلتين"، والجدول (9) يوضّح ذلك.

**الجدول (9): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي" ANOVA " – سنوات الخدمة**

| المجال | المتوسطات | | | قيمة الاختبار | القيمة الاحتمالية (Sig.) |
|---|---|---|---|---|---|
| | أقل من 5 سنة | من 5 سنة إلى أقل من 10 سنوات | 10 سنوات فأكثر | | |
| العصابية | 3.18 | 3.19 | 3.24 | 0.585 | .558 |
| الانبساطية | 4.23 | 4.02 | 4.05 | 0.610 | .544 |
| الانفتاح على الآخر | 4.11 | 4.03 | 4.03 | 0.920 | .400 |

تبيّن من النتائج افي جدول (9) أنّ القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار"التباين الأحادي" أكبر من مستوى الدلالة 05.، وبالتالي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عيّنة الدراسة تُعزى إلى سنوات الخدمة، ويُعزى ذلك إلى أنّ المرشدين التربويين باختلاف سنوات الخدمة يشتركون في السمات الشخصية الواجب توافرها في المرشد التربوي، نظراً لتشابه طبيعة العمل باختلاف سنوات الخدمة، لذلك، كانت توجهاتهم حول الموضوع متشابهة.

- **عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:**

**الفرضية الرئيسة الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الكفاءة الذاتية للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية في الضفة الغربية تُعزى لمتغير: (الجنس، سنوات الخدمة).

**ويشتق من هذه الفرضية الرئيسة الفرضيات الفرعية الآتية:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات إجابات المبحوثين حول الكفاءة الذاتية للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية في الضفة الغربية تُعزى إلى الجنس. لاختبار هذه الفرضية، استخدم اختبار"t– لعينتين مستقلتين"، والجدول (10) يوضّح ذلك.

**الجدول (10): نتائج اختبار"t – لعينتين مستقلتين" – الجنس**

| المجال | المتوسطات | | قيمة الاختبار | القيمة الاحتمالية (Sig.) |
|---|---|---|---|---|
| | ذكر | أنثى | | |
| الكفاءة المهنية | 4.01 | 3.77 | 1.531 | .127 |
| الكفاءة العقلية | 3.97 | 3.83 | 0.537 | .592 |
| الكفاءة الاجتماعية | 4.18 | 4.08 | 0.958 | .339 |
| الكفاءة الذاتية | 4.04 | 3.88 | 0.238 | .812 |

* الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$.

يتّضح من النتائج في جدول (10) أنّ القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار"t– لعينتين مستقلتين " أكبر من مستوى الدلالة 05.، وبذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عيّنة الدراسة حول الكفاءة الذاتية تُعزى لمتغير الجنس، واتفقت مع دراسة (Salavera et al., 2017) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول الكفاءة الذاتية تُعزى لمتغير الجنس، واختلفت مع دراسة (أبو النجا، 2021) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول الكفاءة الذاتية تُعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ويُعزى ذلك إلى أنّ كلّاً من المرشدين التربويين الذكور، والإناث بحاجة إلى توفر درجة عالية من الكفاءة الذاتية التي تمكنهم من التعامل مع مشكلات الطلبة على اختلافها، سواءٌ في مدارس الذكور، أو الإناث، وبالتالي، تشابهت استجابات عينة الدراسة فيما يخصّ الكفاءة الذاتية باختلاف الجنس.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات إجابات المبحوثين حول الكفاءة الذاتية للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية في الضفة الغربية تعزى إلى سنوات الخدمة. لاختبار هذه الفرضية، استخدم اختبارتحليل التباين الأحادي "ANOVA"، والجدول (11) يوضّح ذلك.

**الجدول (11): نتائج اختبار"التباين الأحادي ANOVA" – سنوات الخدمة**

| المجال | المتوسطات | | | قيمة الاختبار | القيمة الاحتمالية (Sig.) |
|---|---|---|---|---|---|
| | أقل من 5 سنوات | من 5 إلى أقل من 10 سنوات | 10 سنوات فأكثر | | |
| الكفاءة المهنية | 3.86 | 3.81 | 3.80 | 0.466 | .628 |
| الكفاءة العقلية | 3.81 | 3.83 | 3.96 | 0.505 | .604 |
| الكفاءة الاجتماعية | 4.22 | 4.11 | 4.07 | 0.920 | .400 |
| الكفاءة الذاتية | 3.96 | 3.92 | 3.94` | 1.673 | .190 |

يتّضح من النتائج في جدول (11) أنّ القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار"التباين الأحادي" أكبر من مستوى الدلالة 05.، وبذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عيّنة الدراسة تُعزى إلى سنوات الخدمة، واتفقت هذا مع دراسة (أبو النجا، 2021) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول الكفاءة الذاتية تُعزى لمتغير الخبرة. ويُعزى عدم وجود الفروق لأنّ سنوات الخدمة ليست كافية لتطوير الكفاءات الذاتية عند المرشدين، بل لا بُدّ من الدورات التدريبية في هذا المجال،

وتقوم وزارة التربية والتعليم بعمل دورات تدريبية للمرشدين جميعهم، على اختلاف سنوات خبراتهم، إلى جانب أنّ الاهتمام بهذه الدورات بدأ حديثاً، وبالتالي، عدم وجود فروق في الكفاءة الذاتية لدى المرشدين التربويين تبعاً لسنوات الخدمة.

**توصيات الدراسة:**

بعد عرض نتائج الدّراسة ومناقشتها خلُصت الدراسة إلى التّوصيات الآتية:

1. توجيه الجهود نحو تعزيز السّمات الشخصية، وتطوير مهارات التفكير الإيجابي لدى المرشد التربوي، ما يُسهم في زيادة الكفاءة الذاتية لديه.
2. تعزيز التواصل الفعّال للمرشد التربوي مع الآخرين لتجنب الشعور بالضغط، إضافة إلى تطوير القدرة على وضع الأهداف الشخصية، والمهنية، ووضع خطط لتحقيقها بشكل ناجح.
3. العمل على تحسين مهارات الاتّصال والتواصل لدى المرشد التربوي، وبناء علاقات إيجابية مع الآخرين للمساهمة في تعزيز الانفتاح مع الآخرين.
4. عقد الدورات التدريبية المتخصصة للمرشدين التربويين لتطوير مهاراتهم وزيادة كفاءتهم المهنية والذاتية.
5. تعزيز قدرة المرشدين التربويين على التعامل مع المشكلات غير المتوقعة، وتنظيم أفكارهم لتحقيق أقصى استفادة منها في العمل.

**المصادر والمراجع باللغة العربية:**


- إبراهيم، أنوار. (2015). معوقات مهام المرشد التربوي وعلاقتها بسماته الشخصية في مرحلة الدراسة المتوسطة. **مجلة كلية التربية الأساسية.** 21(89): 773-804.
- أبو سويرح، أيمن، وأبو فايد، ربا. (2020). السمات الشخصية وأثرها على الصراع التنظيمي للعاملين في الإدارة العامة للجوازات بوزارة الداخلية قطاع غزة. **مجلة اقتصاد المال والأعمال.** 5(1): 157-184.
- ثجيل، ليلى. (2022). السمات الشخصية لدى طالبات قسم رياض الأطفال وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة الفتح،** (92): 119-137.
- الحربي، نادر، والبورني، إيمان. (2020). مستوى التفكير الإبداعي وعلاقته بالسمات الشخصية لدى الطلبة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية. **المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة،** 4(12): 179-228
- الحمداني، موفق. (2006). **مناهج البحث العلمي.** ط2. الأردن، عمان: مؤسسة الوراق للنشر.
- الحوراني، إيناس. (2009). **الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين والنفسيين العاملين في المدارس بمحافظة غزة.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، فلسطين.
- زايد، أمينة. (2019). **سمات شخصية المرشد النفسي التربوي- دراسة ميدانية بمركز التوجيه المدرسي والمهني- بسكرة.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر.
- السفاسفة، محمد. (2005). إدراك المرشدين التربويين لأهمية العمل في مجالات الإرشاد (النمائي والوقائي والعلاجي) في بعض المدارس الأردنية. **مجلة جامعة دمشق،** 21(2): 91- 129.
- صالح، نادية. (2018). **سمات الشخصية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني – دراسة ميدانية ببعض مراكز التوجيه والإرشاد لولايتي تيزي وزو- بجاية.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مولود معمري، الجزائر.
- عثمان، زينب. (2022). **الكفاءة الذاتية وعلاقتها بسمات الشخصية للعاملين بمجمع خدمات الجمهور أمدرمان.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النيلين، السودان.
- علوان، سالي. (2012). الكفاءة الذاتية المدركة عند طلبة جامعة بغداد. **مجلة البحوث التربوية والنفسية،** (33): 224-248.
- قمر، مجذوب. (2023). السمات الشخصية لدى مديري مدارس بالمرحلة الأساسية بمحلية مروي الولاية الشمالية بجمهورية السودان وعلاقتها بالأنماط القيادية ودافعية الإنجاز من وجهة نظر المعلمين. **مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي،** 10(1): 285-311.
- ملحم، محمود إبراهيم. (2014). **نموذج مقترح لتبنّي مدخل الأداء المتوازن، كأداة لتدعي القرارات التنافسية للجامعات الفلسطينية.**(أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة القاهرة، مصر.

**References**


- Abu Sweireh, A. & Abu Fayed, R. (2020). Personal traits and their impact on the organizational conflict of employees in the General Administration of Passports at the Ministry of Interior in the Gaza Strip (in Arabic). **Journal of Business and Finance Economy**, 5(1): 157-184.
- Al-Hamdani, M. (2006). **Research Methodology** (in Arabic). 2nd ed. Jordan, Amman: Al-Warraq Publishing Corporation.
- Al-Harbi, N. & Al-Bourni, I. (2020). The level of creative thinking and its relationship to personal traits among gifted students in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). **Arab Journal of Disability and Giftedness Sciences**, 4(12): 179-228
- Al-Hourani, E. (2009). **Self-efficacy and its relationship to psychological burnout among educational and psychological counselors working in schools in Gaza Governorate** (in Arabic). (Unpublished master's thesis), Al-Azhar University, Palestine.
- Al-Safsafa, M. (2005). Educational counselors' awareness of the importance of working in the fields of counseling (developmental, preventive, and therapeutic) in some Jordanian schools (in Arabic). **Damascus University Journal**, 21(2): 91-129.
- Alwan, S. (2012). Perceived self-efficacy among Baghdad University students (in Arabic). **Journal of Educational and Psychological Research**, (33): 224-248.
- Arnold, B.et al. (2010). The relationships between the big five factor personality factors and burnout: A study among volunteer counsellor's**, publishing models and article dates explained**, pp 31-50
- Atici, M. (2014). Examination with School Counselor's Activities: From the Perspectives of Counselor Efficacy and Collaboration with School Staff**, Educational Sciences: Theory and Practice**. 14(6), 2107-2120.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1995). **Self-efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), Exercise of personal and collective efficacy in changing societies** (pp. 1–45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997a). **Self-efficacy: The exercise of control**. W.H. Freeman, New York, NY.Fayombo, G. (2010). The relationship between personality traits and psychological resilience among the Caribbean adolescents. **International Journal of psychological studies**. **2**(2), 05-116
- Ibrahim, A. (2015). Obstacles to the tasks of the educational counselor and their relationship to his personal characteristics in the middle school stage (in Arabic). **Journal of the College of Basic Education**, 21(89): 773-804.
- Jarwan, A. & Al-frehat, B. (2020). Educational Counselors' Self-efficacy and Professional Competence. **Universal Journal of Educational Research**, 169-177. doi: 10.13189/ujer.2020.080121.
- Melhem, M. (2014). **A proposed model for adopting a balanced performance approach, as a tool to promote competitive decisions for Palestinian universities** (in Arabic)**.** (unpublished doctoral dissertation), Cairo University, Egypt.
- Michelle, A. M. S. (2005). **Relationships among school counselor self-efficacy, perceived school counselor role and actual practice**. Unpublished doctoral dissertation, University of Central Florida Orlando, Florida.
- Othman, Z. (2022). **Self-efficacy and its relationship to the personality traits of employees at the Omdurman Public Services Complex** (in Arabic). (Unpublished master's thesis), Al-Nilein University, Sudan.
- Page, B. J., Pietrzac, D. R., & Sutton, J. M. (2001). National server of school counselor supervision. **Counselor Education and Supervision**, 41, 142-150.
- Paisley, P. O., & McMahon, G. (2001). School counseling for the 21st century: Challenges and opportunities. **Professional School Counseling**, 5 (2), 106-115.
- Paisley, P. O., & McMahon, G. (2001). School counseling for the 21st century: Challenges and opportunities. **Professional School Counseling**, 5 (2), 106-115.
- Qamar, M. (2023). Personal traits among basic school principals in Merowe locality, the northern state of the Republic of Sudan, and their relationship to leadership styles and achievement motivation from the point of view of teachers (in Arabic). **Human Sciences Journal of Oum El Bouaghi University**, 10(1): 285-311.

- Salavera, C., Usan, P., Jarieab, L. (2017). Emotional Intelligence and Social Skills on Self- Efficacy in Secondary Education Students. Are There Gender Differences. **Journal of Adolescence.** 60(1): 39-46.
- Saleh, N. (2018). **Personality traits and their relationship to the self-efficacy of school and vocational guidance and counseling counselors - a field study in some guidance and counseling centers in the states of TiziOuzou and Bejaia**(in Arabic). (Unpublished master's thesis), Mouloud Mammeri University, Algeria.
- Thajeel, L. (2022). Personal traits among female kindergarten students and their relationship to some variables (in Arabic). **Al-Fath Magazine**, (92): 119-137.
- Thompson, R. L, Brossart D.F, Carlozzi A.F, Miville, M.L (2002): **Five-Factor Model (Big Five) personality Traits and Universal-Diverse Orientation in Counselor Trainees, The Journal of Psychology**, 136(5), 561-572
- Tishtosh, R., Sherifin, A. and Beni Mustafa, M. (2014). Counseling Skills of Trained Counselors as Recognized by Trained Counselors and Co-Counselors. **Journal of the University of Hebron Research**, 9 (2), 209-240.
- Zayed, A. (2019). **Personality traits of the educational psychological counselor - a field study at the School and Vocational Guidance Center – Biskra** (in Arabic). (Unpublished master's thesis), Mohamed Kheidar University, Biskra. Algeria.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (44) .March 2024
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

# Perceptions of Educational Counselors Regarding the Reasons for Secondary School Students' Addiction to Social Media in Central Hebron's Public Schools

*Mr. Mohammad Omar Jawabra[1], Ms. Manal Abdallah Saadeh[2]*, Prof. Mohammad Ahmad Shaheen[3]*

1PhD student, Psychological and Educational Counseling, Al-Quds Open University, Ramallah, Palestine
**Orcid No**: 0009-0009-2190-9233
**Email**: 0340012110016@pgstudents.qou.edu

2PhD student, Psychological and Educational Counseling, Al-Quds Open University, Ramallah, Palestine
**Orcid No**: 0009-0008-0603-6043
**Email**: 0340012110001@pgstudents.qou.edu

3Professor, Psychological and Educational Counseling, Al-Quds Open University, Ramallah, Palestine
**Orcid No**: 0000-0002-2182-0118
**Email**: mshahin@qou.edu

**Received:** 7/01/2024
**Revised:** 7/01/2024
**Accepted:** 5/02/2024

***Corresponding Author:** 0340012110001@pgstudents.qou.edu

**Citation:** Jawabra, M. O., Saadeh, M. A., & Shaheen, M. Perceptions of Educational Counselors Regarding the Reasons for Secondary School Students' Addiction to Social Media in Central Hebron's Public Schools. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 15(44). https://doi.org/10.33977/1182-015-044-014

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 current study aims to investigate and explore the perceptions of educational counselors regarding the reasons for high school female students' addiction to social media platforms in schools in the central Hebron district. This study also sought to understand the role of the educational counselor in addressing this phenomenon.

**Method**: The study followed a qualitative methodology and employed a personal experiential design for individuals. Four counselors, deliberately chosen for their expertise in working with students in this stage, participated in the study. The data were collected through in-depth, semi-structured interviews, yielding information that could not be obtained through other tools.

**Results**: The results indicated that internet addiction through social media platforms has various causes, including continuous internet access, family problems, parental supervision absence, and the developmental stage that female students are going through. The counselors' perceptions in dealing with this issue pointed to the need for various training sessions and necessary skills.

**Recommendations:** The study recommended conducting multiple workshops and training programs for counselors in this field, as well as raising awareness and educating parents about internet usage. It also emphasized the importance of community efforts to reduce this phenomenon.

**Keywords**: Educational counselors, social media addiction.

# تصورات المرشدات التربويات لأسباب إدمان طالبات المرحلة الثانوية على مواقع التواصل الاجتماعي في تربية وسط الخليل

*أ. محمّد عمر جوابرة[1]، أ. منال عبدالله سعادة[2]* ، أ. د. محمّد أحمد شاهين[3]*

[1]طالب دكتوراه، الإرشادُ النفسي والتربويّ، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.

[2]طالب دكتوراه، الإرشادُ النفسيُّ والتربويّ، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.

[3]أستاذ الإرشادُ النفسيُّ والتربويّ، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.

## الملخص

**الأهداف:** هدفتْ الدّراسة الحاليّة إلى استقصاء تصوّرات المُرشدات التّربويات واستكشافهنّ أسباب إدمان طالبات المرحلة الثّانوية على مَواقع التّواصل الاجتماعيّ في مدارس تربية وسَط الخليل، كما سَعَتْ إلى معرفة الدّور المَنوط بالمرشدة التّربوية للتّغلب على هذه الظاهرة.

**الطريقة:** واتّبعت المنهجية النّوعية، وتصميم التّجربة الشخصية للأفراد؛ حيث شاركت فيها أربعُ مرشدات اختيرت قصداً من ذوات الخبرة المتمرّسات في العمل مع الطّالبات في هذه المرحلة، وكانت أداتها المقابلة المعمّقة، وشبه المقننة؛ حيث جُمعت من خلالها بيانات يتعذر الحصول عليها باستخدام أدوات أخرى.

**النتائج:** وخلُصتْ النتائجُ إلى أنّ للإدمان على مواقع التّواصل أسباباً كثيرةً، منها: الانفتاح الإلكتروني، والمشكلات الأسريّة، وغياب الرّقابة الوالدية، وطبيعة المرحلة العمرية الّتي تمرّ بها الطالبات، وكانت تصوّرات المرشدات في التّعامل مع هذه المشكلة تشير إلى الحاجة للعديد من التّدريبات والمهارات اللازمة.

**التوصيات:** وقد أوصت الدّراسة بضرورة عقد العديد من الورش والتّدريبات للمرشدات في هذا الإطار، والقيام بالتّوعية والتثقيف للأهل حول استخدامات الإنترنت، وتضافُر الجهود المجتمعية للحدّ من هذه الظاهرة.

**الكلمات المفتاحية:** المرشدات التّربويات، إدمان مواقع التّواصل الاجتماعي.

**المقدمة**

بالرّغم من أنّ التّواصل بأشكاله جميعها هو ضرورة من ضرورات الحياة الاجتماعية للإنسان، إلا أنّ له العديد من التأثيرات السلبية على الحياة الاجتماعية، والتعليمية جرّاء ما قد يتسبب به من إدمان على المواقع المستخدَمة؛ فاستخدام الإنترنت أصبح بديلاً للتفاعل الاجتماعي مع الرّفاق، والأقارب، وأخذت هذه المواقع مسمّى آخر يمكن وصفه بمواقع التّباعد الاجتماعي، وبات جلّ اهتمام الأفراد هو إنفاق السّاعات الطّوال في استكشاف مواقع الإنترنت المتعددة، مما يعني تغيرًا في منظومة القيم الاجتماعية للأفراد، وهذا الاستخدام عزّز الرغبة والميل للوحدة، وقلّل من فرص التفاعل، والنمو الاجتماعي نظرًا لتحول هذه الوسائل إلى (الصّديق الوحيد المقرّب)؛ فهي تقوم بمصاحبتهم يوميًا، وتسدّ أوقات الفراغ والوحدة لديهم، وبخاصةً أنّ جزءًا كبيرًا من هذه المواقع يعتمد فكرة بناء عالم افتراضي خاص (الألعاب، الدردشة، الصّداقة)، فيتحول فيه الشباب مع كثرة الاستخدام إلى مجرد تابع لآلةٍ تقطع معه المسافات الوهمية، وهو جاثم في مكانه دون حراك، وتقوده إلى عالم الخيال والشخصيات الوهمية؛ ليصحو من غفوته لاحقًا، ويرى أنّه لا يزال جالسًا وحيدًا مكانه.

يؤثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي سلبًا على المراهقين، والشباب، من خلال تشتيت انتباههم وتعطيل نومهم، وتعريضهم للتنمُّر، ونشر الشائعات، ووجهات النّظر غير الواقعية عن حياة الآخرين، وضغط الأقران، ويكون حجم المخاطر مرتبطاً بحجم استخدام المراهقين لوسائل التواصل الاجتماعي. ويشير الخبراء إلى أنّ المراهقين الّذين ينشرون محتوىً على وسائل التواصل الاجتماعي معرّضون لخطورة مشاركة الصُّوَر الحميمة، أو القصص الشخصية للغاية؛ مما قد يؤدّي إلى تعرُّضهم للتنمُّر، أو المضايقة أو حتى الابتزاز؛ بسبب إنشائهم لمنشوراتهم دونٍ مراعاة هذه العواقب، أو الخصوصيّة (أحمد، 2020).

وأدّى التّقدُّم الهائل في مجال تكنولوجيا المعلومات، والاتّصال الّذي هو سمة هذا العصر، إلى اتّساع نطاق استعمال الشبكة العنكبوتية العالمية (الإنترنت) من قِبَل فئات المجتمع في الطبقات الاجتماعية كافة؛ لأنها أصبحت وسيلةً للاتصال، وتبادل الأفكار، والمعلومات مع العالم (سيد، 2021).وأصبح استخدام هذه المواقع يفضي إلى الشعور بحالة أفضل مهما طال الوقت، وهذا يُعدّ إدماناً وإسرافاً في الوقت على تلك المواقع، ويؤدّي إلى الانفصال التامّ عن العالم الخارجي مع كثرة الاستخدام، بالإضافة الى إهمال التواصل الواقعي مع المقربين كالأهل، والأصدقاء، الأمر الّذي يصيب مدمن تلك المواقع بحالة من الانطواء، والصداع، وآلام عضوية كآلام الظهر، ومشكلات النظر، والعديد من المشكلات الأسرية والاجتماعية والأخلاقية والتربوية (المقدادي، 2013؛ Raza, 2020).

بالرّغم من أهمية مواقع التّواصل الاجتماعي، إلا أنّ لها آثاراً سلبيةً على الأفراد، ومن هذه السلبيات: الإفراط في الاستخدام الّذي له تأثيرٌ سلبيٌّ على صحّة المستخدِمين؛ إذْ تجعلهم أكثر عرضة للإصابة بالتوتر، والاكتئاب، والاضطرابات النفسية، والإساءة للآخرين، ونشر الأكاذيب، والشائعات، وتؤدي إلى التّفكك الأسريّ، وفساد العلاقات، وبالتالي، إمضاء وقت طويل دون جدوى، وانعدام الخصوصية، ما يسبب الكثير من الأضرار المعنوية، والنفسية على الشباب، وقد تصل في بعض الأحيان إلى أضرار مادية؛ فملفّ المستخدم على هذه الشبكة يحتوي على جميع معلوماته الشخصية، وإضافة إلى ما تنشره من هموم، ومشكلات قد تصل بسهولة إلى يد أشخاص قد يستغلونها بغرض الإساءة، والتشهير، وبالتالي، هشاشة العلاقات الاجتماعية بين أفراد الأسرة الواحدة، والإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي، والاستعمال المفْرط لها يؤدّي إلى الفشل الدراسيّ، وقلّة المردودية، ووقوع مشكلات، وتقليد موضات جديدة تنحو منحى الغرابة في الكلام، واللباس، واصطناع الشخصية (نواهضه، 2014؛ وازي ويوسف، 2013).

هدفت دراسة فالنسيا أورتيز وآخرين (Valencia-Ortiz et al., 2023) إلى تحديد المقترحات التي سيتمُّ اعتمادها من قِبَل أعضاء المجتمع التعليميّ لتنفيذ إجراءات وقائية ضدّ الإدمان وإساءة استخدام الشبكات الاجتماعية عبر الإنترنت، بالاعتماد على التصميم المنهجيّ من خلال الاستخدام المكثّف لتقنية المجموعات الاسمية التي طوّرها (Delbecq & Andrew, 1971)، والتي تسهل التوصل إلى توافق في الآراء في عملية جماعية منظّمة. وأظهرت النتائج وجود درجة عالية من الصدفة بين المشاركين، ما يؤكّد جدوى التدابير، وأنّ الإدمان على شبكات التواصل الاجتماعيّ يُنْظَرُ إليه كنتيجةٍ مباشرة لاتّساع استخدام الهواتف المحمولة والإنترنت. ولذلك، يبدو من الضروريّ أنْ يكون لخطط الوقاية منظورٌ عامٌّ يشمل التقنيات الثلاث جميعَها.

وسعت دراسة طباس وخديجة (2021) إلى التعرُّف إلىالإدمان على الإنترنت لدى الطلبة الجامعيّين، واستهدفت الطلبة الجامعيين؛ حيث أجريت الدراسة على عيّنة قوامها (200) طالب من جامعة وهران، واستخدمت الدراسة مقياس إدمان الإنترنت، وأظهرت النتائج أنّ الطلبة الجامعيّين يعانون من مستوى إدمان متوسط، وهناك فروق في مستوى إدمان الإنترنت تعود لصالح الذكور.

سعت دراسة زانق (Zhang, 2020)، التي أجريت على (427) طالباً جامعياً صينياً، أعمارهم (18) عاماً فأعلى، وأظهرت النتائج أنّ ثلث المشاركين أبلغوا عن ضعف جودة النوم؛ حيث كان هناك علاقة إيجابية بين إدمان الهواتف الذكية وتأجيل وقت النوم، وكان هناك علاقة سلبية بين الهواتف الذكية والتنظيم الذاتي لوقت النوم. ويرى جوناي وبويلو (Gunay & Boylu,2019) أنّ العوامل النفسية والبيئية المتعلقة بحياة طلاب الجامعة تتسبب بإدمانهم للإنترنت؛ لأنّ طلاب الجامعات قد يواجهون مجموعة متنوعة من تحديات ومشكلات الحياة لتلبية احتياجاتهم، مثل: الإقامة، والتغذية، والصحة، والمشاركة الاجتماعية، والثقة بالنفس، والتكيُّف، وتطوير علاقات وثيقة مع محيطهم.

حاولت دراسة بلبالة (2019) البحث في تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على القيَم الاجتماعية للطلبة الجامعيين ببحث عادات وأنماط استخداماتهم لمواقع التواصل الاجتماعي، والتعرف إلى التأثيرات السلبية والإيجابية المعرفية والوجدانية والسلوكية التي تتركها هذه المواقع في قيَمِهم الاجتماعية، وقد استخدمت الباحثة منهج المسح، اعتماداً على عيِّنة عشوائية منتظمة قوامها (61) مفردةً من طلبة العلوم والإعلام بجامعة بسكرة، واستخدمت أداة الاستبيان، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، منها: يميل الطلبة إلى استخدام أسماء مستعارة، ويفضل معظمهم الفيس بوك ثم تطبيق الانستغرام، كما بيَّنتْ أنّ الاستخدام الكثيف لمواقع التواصل الاجتماعي أضعف علاقات الطلبة بعائلاتهم، وأدّى إلى تراجع العديد من القيَم لديهم.

وتوصّلت دراسة أناند (Anand, 2018) إلى استكشاف سلوك استخدام الإنترنت بين عدد من طلاب الطبِّ عبْر مراكز متعددة، وارتباطها بالضيق النفسي والاكتئاب، وأظهرت النتائج أنّ طلاب الطبِّ الذين يعيشون في أماكن مستأجرة حصلوا على نتائج أعلى في الإدمان مع وجود علاقة موجبة بين الإدمان والاكتئاب.

وقام تران وزملائه (Tran et al., 2017)، بدراسة تأثير الإنترنت على جودو الحياة المتعلقة بالصحَّة لدى الشباب الفيتنامي، وقارنت الدراسة بين تواتر القلق والاكتئاب والإدمان للشباب الفيتنامي مع إدمان الإنترنت وبدون إدمان الإنترنت، وأجريت الدراسة على (566) شابّاً، تتراوح أعمارهم ما بين (15–25) عاماً، وأظهرت النتائج المقطعية أنّ (2.21%) من المشاركين قد عانوا من إدمان الإنترنت، وكانوا أكثر عرضة للمشكلات الصحيّة، وصعوبة في أداء الروتين اليومي، والمعاناة من القلق والألم والاكتئاب من غير المدمنين.

وسعت دراسة جنوح (2017) إلى التعرف إلى كيفية تعامل الشباب مع شبكات التواصل الاجتماعي، ودوْرها في تغيير القيَم الأسرية بصفة خاصة نتيجة الاستخدام المتزايد لشبكات التواصل الاجتماعية، وقد توصلت الدراسة إلى أنّ الاتصال الافتراضي أصبح يشكل محور الحياة الاجتماعية الافتراضية، وبخاصة مع انتشار الإنترنت، وسمحت له بالدخول في علاقات وتفاعلات سمحت له بها المواقع الافتراضية، بالإضافة إلى الدوْر الكبير الذي تقوم به في تغيُّر القيَم والاتجاهات وبعض أنماط السلوك، وأكدت الدراسة على ضرورة نشر ثقافة الحوار لدى أفراد الأسرة، من أجل بناء علاقات إيجابية.

وأشارت دراسة الكندي (2016) التي كانت بعنوان: "استخدامات طلبة جامعة السلطان قابوس لشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية والإشباعات المتحققة"؛ حيث هدفت الدراسة إلى وصف وتفسير استخدامات طلبة جامعة قابوس لشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية على عيِّنة من 394 متطوعاً من طلبة البكالوريوس، وخلُصَت الدراسة إلى أنّ (اليوتيوب) هو أكثر المواقع استخداماً لدى المبحوثين، ويليه (جوجل)، ويليه (الفيسبوك). وكانت الموضوعات الأكثر استخداماً هي: الثقافية والترفيهية والرياضية. وأنّ هذه الشبكات يعتمد عليها المبحوثون للتواصل والحصول على الأخبار والمعلومات، وممارسة حرية الرأي والتعبير، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ أهمّ دوافع استخدام المبحوثين لتلك الشبكات، هي: حبُّ الاستطلاع، والبحث عن الأخبار، والتواصل مع الأصدقاء.

كما أشارت نتائج دراسة المنصور (2012) إلى أنّ ما تُقدِّمُه مواقع التواصل الاجتماعيّ الإلكترونية يرتبط بالمجالات الثقافية، والتعليمية بدرجة منخفضة، وأنّ التأثيرات الإعلامية للمواقع ترتبط بتناول الأخبار، والرياضة، والأحداث، والطرائف، في حين أنّها لم ترتبط بالجانب التعليميّ التربويّ، ولم يتمّ استخدامها من أجل النواحي الأكاديمية.

وأظهرت نتائج دراسة البلاونة (2012) أنّ درجة استخدام الطلبة لمواقع التواصل الاجتماعيّ في التّواصل الأكاديميّ كانت بدرجة متوسِّطة، وأنّ درجة استخدام الطلبة لـــ (الفيسبوك) في التّواصل الاجتماعيّ كان بدرجة مرتفعة لمعرفة أخبار بعضهم البعض.

وأوضحت دراسة راشد (2014) التي هدفت إلى معرفة فاعليّة برنامجٍ معرفيّ سلوكيّ لخفض إدمان الإنترنت لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكوَّنتْ عيِّنة الدّراسة من (40) طالباً يعانون من إدمان الإنترنت، تتراوح أعمارهم ما بين (15–17) عاماً،

واستخدم فيها المنهج الوصفيّ والتجريبيّ، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس إدمان الإنترنت لطلبة الجامعة، وبرنامج إرشاديّ معرفيّ سلوكيّ في خفض إدمان الإنترنت لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج فاعليّة البرنامج في خفض السلوك الإدمانيّ.

ومن خلال المراجعة للدراسات السابقة تبيّن أنّها تناولت آثار استخدام مواقع التواصل الاجتماعي والتأثير الاجتماعي لاستخدامها، ومنها دراسة (بلبالة، 2019؛ الكندي، 2016)؛ فأظهرت نتائج تلك الدراسة أنّ لمواقع التواصل الاجتماعيّ استخداماً قليلاً جدًّا من قِبل الطلبة في الأمور التعليميّة، وأنّ السبب الرئيس لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي من قِبل الطلبة هو البقاء على اتصال مع الأفراد، والأصدقاء، والترفيه والتسلية.

واتفقت دراسة (Zhang, 2020)، و(Gunay & Boylu, 2019)، و (Tran et al., 2017)، جنوح (2017)، أنّ لمواقع التواصل الاجتماعي أثاراً سلبيّةً على مُستخدميها، وهذا يتّفق مع ما تسعى له الدراسة الحالية من حيث موضوعها، وما تسعى لمعرفته، وبيّنت دراسة (البلاونة، 2012؛ المنصور، 2012) أنّ استخدام مواقع التواصل الاجتماعي مرتبط بالمجالات الثقافية، والرياضية، والعديد من الأمور، وكان أقلّها الجوانب الأكاديمية، ويرى الباحثون أنّ مواقع التواصل الاجتماعي، والتقنيات الحديثة لأجهزة التواصل، تؤثّر بشكل مباشر على التحصيل الدراسي للطلبة؛ فهي تستهلك الكثير من وقتهم، وتشغلهم عن مراجعة مهامّهم الدراسية، وأداء واجباتهم، وما يترتب على ذلك من مشكلات تربوية من قلّة الانتباه، والتشتت، وضعف التركيز، وضعف اللغة، وتدنّي التحصيل الدراسي للطلبة نتيجة استخدامهم المستمر لمواقع التواصل الاجتماعي، وقد استفاد الباحثون من االدراسات السابقة في أنّها تسلّط الضوء على الجوانب المهمة لاستخدامات مواقع التواصل وتأثيرها من النواحي التعليمية والاجتماعية والنفسية، وما يميز هذه الدراسة من غيرها من الدراسات في أنّها تسعى للكشف عن أسباب إدمان الطالبات لمواقع التواصل الاجتماعي باستخدام المنهج النوعيّ حسب خبرة المرشدات المشاركات في الدراسة.

**مشكلة الدّراسة وأسئلتها**

بدأ إحساسُ الباحثين بالمشكلة الحالية من خلال عملهم مع هذه الفئات، وملاحظتهم لبعض المشكلات الّتي تواجه طالبات الثانوية العامة وذويهم، وقد لاحظ الباحثون التأثيرات السّلبية الّتي يسببها هذا العالم الافتراضي على حياة الأفراد من النواحي جميعها، وفصل كل فرد عن واقعه، وأهله، ومجتمعه، واستخدام المواقع الإلكترونية بكثرة لدرجة أنّه يمكن وصفها بالإدمان الإلكتروني؛ حيث تبيّن من خلال نتائج المسح الّذي أجراه المركز الفلسطيني للإحصاء في العام (2021) أنّ نسبة الأسر الّتي لديها أطفال من عمر (10–17) عاماً، وملتحقون في التعليم، ويتوافر لديهم خدمة الإنترنت في المنزل بلغت (86%) في فلسطين، بواقع (91%) في الضفة الغربية، و(78%) في قطاع غزة، كما أظهرت النتائج أنّ النسبة الأعلى لاستخدام الإنترنت هي من فئة الشباب في الفئة العمرية (18–29) عاماً؛ حيث بلغت(86%)، كما أظهرت نتائج المسح أنّ نسبة الأفراد (10 أعوام فأكثر) الّذين يستخدمون شبكات التّواصل الاجتماعيّ بلغت (86%)، بواقع (90%) في الضفة الغربية، و(79%) في غزة (الجهاز المركزي لإحصاء الفلسطيني،2021).

ونظراً لهذه النسب المرتفعة في الاستخدام وإلى النّقص في الدّراسات النّوعية الّتي تتناول تصورات المرشدات التربويات لإدمان الطالبات مواقع التواصل الاجتماعي انطلق الباحثون للقيام بهذه الدراسة الّتي جاءت لدرْء الفجوة في هذا المجال، ومن ثمّ التقصّي والاستكشاف، ودراسة الواقع كما تصفه المشاركات في الدّارسة، لمعرفة أسباب إدمان شبكات التواصل الاجتماعي، وآثارها وكيفية التقليل منها؛ لذا، جاءت هذه الدّراسة للإجابة عن السؤال الرئيس المتمثل في:

- ما هي تصورات المرشدات التّربويات لإدمان طالبات المرحلة الثانوية مواقع التّواصل الاجتماعي في تربية وسط الخليل؟

كما أجابت الدراسة على مجموعة من الأسئلة الفرعية المتمثلة في:

- **أولاً:** ما آثار إدمان مواقع التّواصل الاجتماعي على طالبات المرحلة الثانوية؟
- **ثانياً:** ما أسباب إدمان طالبات المرحلة الثانوية على مواقع التّواصل الاجتماعي؟
- **ثالثاً:** ما الإجراءات المتّخذة للحدّ من إدمان طالبات المرحلة الثانوية على مواقع التواصل الاجتماعي؟

**أهداف الدراسة:**

هدفت الدّراسة الحالية إلى استقصاء واستكشاف تصورات المرشدات التّربويات لأسباب إدمان طالبات المرحلة الثانوية على مواقع التواصل الاجتماعي في مدراس تربية وسط الخليل، وسعت إلى معرفة الدوْر الذي تقوم به المرشدة التربوية للتّغلب على ظاهرة الإدمان على هذه المواقع، ومعرفة أسباب التّوجه إلى مواقع التواصل الاجتماعي، والتّعرف إلى الأثر الذي تُحدثه على الطالبات، والخروج بتوصيات حول سُبُل التعامل مع هذه الظاهرة.

**أهميّة الدراسة:**

سعت الدراسة الحالية إلى فهْم ودراسة تصورات المرشدات التربويات حول أسباب إدمان طالبات المرحلة الثانوية مواقع التواصل الاجتماعي في مدراس تربية وسط الخليل، وتتّضح أهمية هذه الدراسة في أنّها إضافة في هذا المجال؛ فبالرّغم من تعدد الدراسات الّتي تناولت آثار مواقع التّواصل الاجتماعي، إلا أنه ما زال هناك نقص في هذا الجانب؛ حيث تكمُن أهميّة هذه الدّراسة في التّعرف على أسباب إدمان الطّالبات على هذه المواقع وآثارها وسُبُل التقليل منها.

وتتمثل الأهمية التّطبيقية للدّراسة في أنّها ستُوَجّه لواضعي السياسات، وصُنّاع القرار في وزارة التربية والتعليم؛ للنّهوض بالإرشاد التربوي، والوصول إلى مُخرَجات مبنيّة على نتائج هذه الدّراسة بُغية وضع خطط مقترَحة لتنظيم الإرشاد التربوي، كما أنّها ستوجّه أنظار المتخصّصين والمرشدين إلى الأسباب والانعكاسات السّلبية لاستخدام مواقع التّواصل الاجتماعي، وكيفيّة التّغلّب عليها.

**حدود الدراسة ومحدّداتها:**

تحدّدت الدّراسة بالحدود والمحدّدات الآتية:

- **أولاً: حدود المجال الجغرافي:** طُبّقت هذه الدّراسة في مدارس الإناث الحكومية التابعة لمديرية تربية وسط الخليل.
- **ثانياً: حدود المجال الزمني:** طبقت الدّراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022م.
- **ثالثاً: حدود المجال البشري:** طبقت الدّراسة على المرشدات التّربويات العاملات في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم وسط الخليل.

**التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمُتغيرات الدراسة:**

اشتملت هذه الدراسة على المصطلحات الآتية:

**إدمان مواقع التّواصل الاجتماعي:** "وهو الرّغبة الّتي لا يمكن السيطرة عليها في استخدام مواقع التّواصل الاجتماعي، والإفراط في استخدام هذا العالم الافتراضي، وعدم الشّعور بهدر الوقت أمام هذه المواقع مع التجاهل، والاستغناء عن أداء أعمال أخرى في حياة الفرد" (يونس، 2016: 24). ويعرف إجرائياً: بالاستخدام المفرط للمواقع الإلكترونية، وقضاء وقت طويل عليها والاندماج بها، لدرجة أنها تؤثر على حياته اليومية وعلاقاته بالآخرين.

**المرشدة التربوية:** "هي متخصصة موجودة في المدرسة تحمل مؤهلاً علمياً، تعمل على مساعدة وتشجيع الطالبات لكي يعرفن أنفسهن، ويفهمن ذواتهن، وتدرس شخصيتهن جسمياً وعقلياً، واجتماعياً، وانفعالياً، وتفهم خبراتهن، وتحدد مشكلاتهن، وحاجاتهن، وتعرف الفرص المتاحة لهن، وتنمّي إمكاناتهن بذكاء إلى أقصى حدٍّ مُستطاع، وتحل مشكلات الطالبات في ضوْء معرفتها؛ لكي تصل إلى تحديد أهداف واضحة وتحقيقها، وتحقق الصحة النفسية لنفسها، وللآخرين" (الجمل، 2016:238). وتعرف إجرائياً: هي المتخصّصة في مجال علم النفس ونظرياته وتطبيقاته العملية، وعُيّنت من قِبل وزارة التربية والتعليم، وتتولى مهام الإرشاد النفسي التربوي في المدرسة.

**منهجية الدّراسة وإجراءاتها:**

اعتمد الباحثون منهجية البحث النّوعي من نمط الاستقصاء الظاهراتي: وهي أحد المناهج النّوعية الّتي تركّز على وصف الظواهر، والفهْم العميق لها، وتركز على التّجارب الذاتية للأفراد، وتصوّراتهم حول ظاهرة معيّنة، واعتمد الباحثون هذه المنهجية لأنها تحقق أهداف الدّراسة من حيث إجراء مقابلات مع المرشدات التربويات العاملات في مدارس مديرية تربية الخليل؛ لمعرفة تصوراتهن وآرائهن وخبراتهن حول الأسباب والآثار، وطرق التّدخل بشأن إدمان مواقع التواصل الاجتماعي لدى طالبات الثّانوية العامة.

**عيّنة الدراسة (أفراد الدراسة):**

تمثّل أفراد في خمس مرشدات تربويّات من الإناث، يعملنَ في مديرية تربية وسط الخليل، وقد حُدّدتْ المدارس بالتّنسيق مع المديرية، وتمّ اختيار كلّ هذا بعناية؛ لتحقيق هدف الدراسة، ولخبرة المرشدات الواسعة في هذا المجال، واتّصافهنّ بسمات التعاون، والقدرة على الحديث، والتّواصل الإيجابيّ مع الآخرين.

**أداة الدراسة:**

لأغراض الدّراسة الحالية، استُخدمتْ أداة المقابلة المعمّقة، وشبه المقنّنة، وتمّ عرضها على مجموعة من الدكاترة المحكّمين المتخصّصين في المجال، ولتنفيذ المقابلات مع المشاركات في الدّراسة، تمّ الحصول على موافقة المشاركات، واتّباع الإجراءات الرسمية وتحديد مكان المقابلة، وموعدها بالتنسيق مع الجهات المتخصّصة، وبلغت مدّة المقابلة من (40–60) دقيقة، وقد حرص الباحثون على إنجاح المقابلات المُنجَزة، بدءاً بالإعداد الجيّد للمقابلة، والالتزام بقواعد المقابلات البحثيّة وإجراءاتها، ومنها الحرص على طمأنة المبحوثات حول سريّة البيانات البحثية، وتوضيح الهدف من جمْعها، والتّواصل الإيجابي الفعال مع المشاركات، وتشجيعهنّ على الكلام للإجابة عن الأسئلة البحثيّة، واستخدام لغة الجسد المناسبة خلال ذلك، مع الحرص على الاستيضاح أكثر عن بعض الإجابات بطريقة استقرائية، وباستخدام أسئلة مفتوحة منسجمة مع الأسئلة البحثية، وهي تتضمن الآتي:

- **القسم الأول:** (البيانات الأساسية)، اشتمل هذا القسم على أسئلة حول مكان السكن، وسنوات الخبرة، ومكان العمل، والمؤهل العلْميّ.
- **القسم الثاني:** تضمّنَ أسئلة حول ماهيّة تصورات المرشدات التربويات لظاهرة إدمان الطالبات على مواقع التّواصل الاجتماعي: أسبابها، وآثارها، وسُبُل التّخفيف منها.

وهذا يقودنا إلى الحديث عن شرط أساس لجودة البحث الحالي، وهو التّحقق من الموثوقية للبحث من خلال عمليات جمع البيانات وتحليلها؛ حيث حرص الباحثون على تحقيق المعايير الأربعة للموثوقية، والمتمثلة في المصداقيّة، والانتقاليّة، والاعتماديّة والتطابقيّة (العبد الكريم، 2012).

وتحققت المصداقيّة في الدراسة الحاليّة من خلال استخدام طرائق، ومنهجيّة البحث العلمية في مراحل البحث جميعها، وفي أثناء جمع البيانات وتوثيقها بالتسجيل الصّوتي، وتوثيق تفاصيل المقابلات جميعها، وترميزها باستخدام برنامج (MAX-QDA)، للتأكد من جمْع البيانات كاملة والوصول إلى التشبّع، كما تمّ الاستشهاد بأقوال المشاركات في أثناء عرض النتائج لتحقيق هذا الهدف، وحول معيار الانتقاليّة، فقد تبيّن أنّ نتائج البحث من الممكن أنْ تُعمَّم على حالات أخرى وفق سياق اجتماعيٍّ وجغرافيٍّ مُشابه، أمّا شرط الاعتماديّة (الثبات) فقد تحقّق من خلال انسجام النتائج مع نتائج توصلّتْ لها دراساتٌ سابقة، مع العلم أنّ البحث القائم يستهدف الكشف والاستقصاء بالدرجة الأولى، وهذا لا ينفي إمكانيّة مطابقة نتائج الدراسة الحالية مع الأدب النظريّ حول موضوعها، كما أنّ تحليل الباحثين للبيانات بشكلٍ مفصّل، والمطابقة بين نتائج تحليلاتهم من العوامل التي أسهمت في الثبات، ولتحقيق شرط التّطابقيّة أي الموضوعيّة العملية قام الباحثون بتوثيق المقابلات بموضوعيّة، بعيداً عن الذّاتية والتحيّز.

الاعتبارات الأخلاقيّة في الدّراسة:

راعى الباحثون حقوق المشاركات في الدّراسة وآرائهنّ، والإشارة إلى المصادر الّتي تمّ الاستعانة بها في جمْع المعلومات، وفق أصولٍ منهجيّة، وتمّ جمْع البيانات بعناية ودقة دون تحيُّز، وأخْذ الموافقات اللازمة حسب الأصول، وتحليل البيانات بشكلٍ عادل، ودقيق، وعُرضت النتائج البحثيّة بمصداقيّة وشفافيّة، وقُدّمت البيانات بشكلٍ كامل وواضح.

**تحليل البيانات:**

مرّت مرحلة تحليل البيانات في مراحل عدّة، هي الآتي:

- **المرحلة الأولى:** تنظيم البيانات: تمّ تفريغ التسجيلات وتصنيفها وفق طريقة جمْعها، ووفق المشاركات في الدّراسة بشكلٍ منظّم، ووضعت في ملفٍ خاصٍّ بها.
- **المرحلة الثانية:** تصنيف البيانات: تمّ تفريغ البيانات لكلّ مُشاركة على حدة، ومن ثمّ أُخضعتْ بيانات المقابلة لكلّ مُشاركة لأداة المقابلة من أجل التحقّق من الموثوقيّة.
- **المرحلة الثالثة:** تدوين الملاحظات: جرى إعادة قراءة المُقابلات وتسجيل الملاحظات عليها؛ من أجل التحليل الكلّي النهائي.

- **المرحلة الرابعة:** التصنيف الكلّي: قام الباحثون بإخضاع البيانات – لكلٍّ مُشاركة – لبرنامج Excel؛ من أجل الحصول على جداول، ورسوم بيانيّة تمثّل بعض البيانات في الدراسة.
- **المرحلة الخامسة:** استخراج المَحاور: جرى استخدام أسئلة الدراسة للتحليل، واستخراج المَحاور للخروج بهيكل للدراسة، وتحليل المُقابلات تحليلاً مستقصياً، وإجراء المقارنات؛ لتفسير موضوع الدراسة.
- **المرحلة السادسة:** صياغة النتائج: قام الباحثون بصياغة المعلومات الّتي تمّ الحصول عليها من الخطوات السابقة على شكل نتائج للدراسة؛ حيث تناول الباحثون السؤال الأول، وإجابته من خلال الأسئلة الفرعيّة للمُقابلة، ومن ثمّ الثاني، وهكذا إلى نهاية الأسئلة.
- **المرحلة السابعة:** التحقّق من النتائج: قام الباحثون بإعادة قراءة البيانات، والاطّلاع على الدّراسات والإطار النظري، والتوسع في ذلك للتحقق من النتائج الّتي وصلوا إليها، ومناقشتها، وتفسيرها، وتعديل ما يجب تعديله، وبيان رأيهم فيها.

وبعد الاطّلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة والأبحاث والمقالات في مجال الإدمان على استخدام مواقع التّواصل الاجتماعي، وبعد تفريغ البيانات تمهيداً لترميزها باستخدام (MAXQDA)، وتمّ التّوصل إلى العديد من المَحاور، وهي: أسباب الإدمان على مواقع التّواصل الاجتماعي، وآثار الإدمان، وآليات التّقليل منه. وسيتمُّ عرض نتائج كلّ سؤال ومناقشة تبعاته.

**عرض نتائج الدّارسة ومناقشتها:**

عرض نتائج السّؤال الأول من أسئلة الدّراسة: ما هي آثار إدمان مواقع التّواصل الاجتماعي على الطّالبات؟

ارتبط سؤال الدّراسة بأسئلة المقابلة، وهما: ما الآثار أو المشكلات الّتي ظهرت عند الطالبات كنتيجة لذلك الإدمان؟ ما الآليات الواجب اتّباعها لتحديد مشكلة إدمان الطّالبات على مواقع التّواصل الاجتماعي؟ حيث صُنّفت جميعها ضمْن محور تأثير الإدمان على الطالبات، وكانت النتائج الّتي تمخّضت عنها هو أنّ إدمان الطالبات على الإنترنت يعمل على تشتيت الانتباه، وتقليل التّركيز في المهامّ الدّراسية والأكاديمية؛ لأنّها تستهلك وقت الطّالبات، وتؤثر على انتظام الدراسة، وتحقيق النجاح الأكاديمي، فضلاً على ذلك التّأثير السّلبي على الصّحة العقلية والنفسية، وإلى زيادة القلق، والاكتئاب، وقلّة النوْم ممّا يؤدّي إلى تأثير سلبيّ على الجودة للحياة، والأنشطة اليومية، وبالتّالي، على نشاطهن في اليوم التالي، وتسبُّب شعوراً بالعزلة، والوحدة، والغربة، كلّ ذلك يؤثّر سلباً على العلاقات الاجتماعية، وتقليل التّواصل الواقعي مع الأصدقاء والعائلة، وأيضاً إلى ظهور مشكلات جسدية، مثل: الشعور بالإرهاق، ومشاكل في الرؤية، وآثار نفسية، وإحساس بالذنب، والتشويش، ومنهن من تلجأ إلى استغلال المواقع للإساءة للزميلات؛ فقد يكون هناك أنواع عديدة من التنمُّر: منها الشتم والإيذاء اللفظي، والنفسي، ونشر الصور، والتهديد وغيرها بدافع الانتقام، والإساءة، والتشهير، وقد تستخدم هذه المواقع لبثّ الفتن، والنميمة، وبالتالي، تقدّم الطالبة العديد من التنازلات من أجل الحصول على الشبكات؛ لتستطيع التواصل إذا لم يكن متاحاً لها في بعض الأحيان، مما يعرّضها للخطر والأذى، وبالتالي، الدخول في علاقات وهميّة، قد تتحول بعد ذلك إلى مشكلات، وذكرت إحدى المرشدات خلال المقابلة أنّ تأثير الإدمان على مواقع التّواصل الاجتماعي يؤدّي إلى آثار سلبية ليس على التّحصيل الدّراسي فحسب، إنما يمتدّ ليشمل العلاقات الأسرية؛ إذ يتغيّر نمط حياة الطّالبة نحو الشّعور بالعصبية، والوحدة، والانعزال، وهذا يؤدي إلى تواصل غير سليم مع أفراد الأسرة كافّة، وبخاصة الوالدين؛ فتلجأ إلى علاقات مع الجنس الآخر من خلال الدردشات، وإرسال الصور وتمتد هذه العلاقات، وتتطور لتصبح مكالمات مفتوحة عبر الفيديو، وقد تكون هذه المكالمات ذات محتوى خطير من صور إباحية، وغيرها، وهذا يشكل خطراً على الفتاة، وقد يؤدّي إلى استغلالها، وابتزازها، وتهديدها، وقد تتعرض إلى عنف لفظيّ، وبالتّالي، تتفاقم المشكلات؛ لتنتقل إلى الغرف الصّفية، ومن ثمّ مشكلات في العلاقات بين الطّالبات، وبالتالي، عدم القدرة على التّواصل الفعّال، وقد يلجأْن إلى ممارسة كافة أشكال العنف ضدّ بعضهن البعض من ألفاظ، أو تهديد، أو شتائم، أو نشر صور ومُحادثات...إلخ، وبالتالي، يخلق بيئة صفيّة غير آمنة.

**مناقشة نتائج السؤال الأول:**

توصّل الباحثون من خلال عرض نتائج تكرار آثار الإدمان الّتي صُنّفت بتراجع التّحصيل الدراسي، وتأثيره من الناحية الاجتماعية، والنفسية، جدول (1) يبيّن عدد تكرارات آثار إدمان مواقع التّواصل الاجتماعي.

الجدول (1) يبين عدد تكرارات آثار إدمان مواقع التّواصل الاجتماعي

| آثار إدمان مواقع التّواصل الاجتماعي | التكرارات في المقابلات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| تراجع التّحصيل الدراسي | 9 | %15.52 |
| آثار اجتماعية (مشكلات بين الأهل والعائلات) | 9 | %15.52 |
| آثار نفسية (الوحدة، العزلة) | 10 | %17.24 |
| العنف اللفظي (السّب والشّتم) | 13 | %22.41 |
| العنف الجسدي | 7 | %12.07 |
| مشاكل أسرية | 10 | %17.24 |
| المجموع | 58 | %100 |

يتبيّن من خلال تحليل النتائج في الجدول المُرفق أعلاه أنّ الآثار النفسية، والعنف اللفظي، والمشاكل الأسرية أخذت عدد تكرارات أعلى، وهذا يدلّ على تأثيرٍ واضح للإدمان على القضايا الأخلاقية، والاجتماعية، والمخاطر النفسية المتمثلة بالشعور بالحزن، والوحدة، والإرهاق النفسي، والجسدي، وبالرّغم ممّا تُتيحه الشبكة العنكبوتية من تدفّقٍ في المعارف العلمية إلا أنّ استخدامها المفرط يُفقد الطالبات الشعور بالوقت، وأهميته، مما يؤثر سلباً على تحصيلهنّ الدّراسي، وعلى مستوى أدائهنّ للواجبات المدرسية، وقد توافقت نتائج الدّراسة الحالية مع دراسة (ابن عمر ونبيه، 2016) حول الآثار السلبية لاستخدام مواقع التّواصل الاجتماعي على التّحصيل الدراسي للطلبة، وهذا أيضاً ما أكدّته نتائج دراسة (Arenkarbn-sky, 2010)،الّتي بينت أنه كلما زاد الوقت الّذي يمضيه الطالب الجامعي في تصفح الإنترنت كلما انخفضت درجاته في الامتحانات، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الجمل، 2015) في وجود آثارٍ سلبية على سلوكات الطلبة من وجهة نظر المرشدين التربويين، ومديري المدارس في جنوب الخليل، وقد جاءت مرتبة ترتيباً تنازلياً؛ حيث الجانب النفسي، ثم الصحي، ويليه السلوكي، وأخيراً الاجتماعي، واختلفت هذه الدّراسة مع نتائج دراسة (أبو الرب والقصيري، 2014)، الّتي أوضحت أنّ المشكلات السلوكية الأكثر وجوداً هي المشكلات الاجتماعية، تليها التربوية، ثمّ النفسية، وهذا يختلف مع الدّراسة الحالية الّتي أسفرتْ نتائجها عن أنّ المشكلات النّفسية تحتل المرتبة الأولى، ثمّ المشكلات الاجتماعية، ثمّ المشكلات التربوية.

وقد لاحظ الباحثون من خلال عرض نتائج الدراسة أنّ المرشدات التربويات لم يتطرقن في أثناء المقابلة للحديث عن جوانب غاية في الأهميّة، وهي: الجوانب الأمنية، والمالية، والجنسية؛ حيث تمّ ذكرها خلال السياق دون التركيز عليها، مع أنّه ومن خلال عمل الباحثين في الميدان التربوي، والشُرَطيّ قد لمسا وجود تأثير كبير لإدمان الإنترنت على هذه الجوانب، وقد يودي بحياة الطالبات؛ لتعرضهنّ لأنواع عديدة من الابتزاز الإلكتروني، نتيجة التّواصل غير الآمن.

**عرض نتائج السّؤال الثّاني: ما هي أسباب إدمان طالبات المرحلة الثّانوية على مواقع التّواصل الاجتماعي؟**

ارتبط سؤال الدّراسة بالسّؤال الخامس من المقابلة، الّذي تمثّل في: ما هي الأسباب، والمحفّزات الّتي تساعد في إدمان الطّالبات على مواقع التّواصل الاجتماعي؟ إذْ صُنّفت جميعها تحت محور أسباب الإدمان؛ فقد أشارت نتائج الترميز إلى أسباب الإدمان (62) وتتمثل في عدم الرّقابة من الأهل، والانفتاح على مواقع الإنترنت مع عدم وجود ضوابط، ورقابة صحيحة على الاستخدام، ووجود وقت فراغ طويل، وقلّة الوازع الدينيّ لدى الطّالبات، والتفكك العائلي، والانفصال العاطفي، والأسري، وإدمان الأهل على مواقع التّواصل الاجتماعي؛ حيث يعيش أفراد الأسرة جميعهم حياة "افتراضيّة"، وعدم الخبرة لدى الفتيات اللّواتي هن ضمن فئة المراهقات؛ فهناك نقص في المعرفة، والخبرة في التعامل مع المشكلات، والمشاعر الناتجة عن المشكلات نتيجة ضغوطات الحياة، وانشغال أرباب الأسر في تأمين احتياجات أفراد أسرهم، وبخاصّة في ظلّ الأزمات الاقتصادية الّتي يعاني منها الشعب الفلسطيني؛ حيث أصبح الوالدان يقضيان ساعات أطول في العمل، أو العمل في وظيفتيْن للتمكّن من توفير مستلزمات الأسرة، وبالتالي، عدم قضاء وقت مع الأبناء، وهذا يؤدّي إلى خللٍ في متابعة سلوكاتهم، ومشكلاتهم، وتوجيههم التّوجيه الصحيح، والبحث عن الحبّ، والعواطف، وأضافت إحدى المرشدات أنّ استخدام برامج وتطبيقات تعليمية مثل برنامج (التيمز والزوم)، وتوفر الإنترنت بشكل دائم، ووجود فراغ طويل، ووجود مشاكل أسرية، وعدم توفّر الخبرة لدى الطالبات في الحياة جعلهن يتأثرن بالعديد من المشكلات، وأيضاً عدم الاحتواء من الأهل أو المحيط. و"التقليد"؛ فتجدهنّ يرغبنَ في تقليد صديقاتهنّ، وفقدان أحد

أفراد الأسرة (الأم أو الأب)، والانفصال، والطلاق، والمشكلات الأسرية، وحبّ المغامرة، والتجربة والفضول، والجهل، والتأثر بمرحلة المراهقة، والانتشار المتسارع والمخيف للهواتف الخلويّة بالعديد من التطبيقات الذكية، وعدم الخروج من المنازل بسبب ما أحدثه وباء كورونا (Covid-19)، والتعوُّد، مع وجود وقت فراغ طويل وقاتل،"الفراغ الّذي هو مفسدة وبخاصه للمراهقين، وضعف الوازع الديني، وفضول المعرفة.. كلُّها أسباب تؤدّي إلى الإدمان.

**مناقشة نتائج السّؤال الثّاني:**

توصّل الباحثون من خلال عرض نتائج تكرار مسبِّبات الإدمان إلى أنها تتمثل في: الفراغ الطويل، وتوفر الإنترنت لفترات طويلة، والتفكّك الأسري، وحبّ التجربة، والفضول، وضعف الوازع الديني، والتقليد، واستخدامه في النواحي التعليمية، والجهل، وغياب الرقابة الأسرية، كما هي موضّحة في الجدول أدناه:

**الجدول (2) تكرارات أسباب استخدام الإنترنت**

| أسباب الإدمان | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الفراغ الطويل | 11 | %22 |
| توفر الإنترنت لفترات طويلة | 4 | %8 |
| التفكك الأسري | 7 | %14 |
| حبّ التجربة والفضول | 5 | %10 |
| ضعف الوازع الديني | 4 | %8 |
| التقليد | 2 | %4 |
| استخدامه من الناحية التعليمية التيمز | 3 | %6 |
| الجهل | 4 | %8 |
| غياب الرقابة | 10 | %20 |
| المجموع | 50 | %100 |

أظهرت نتائج الدراسة إلى أنّ الفراغ الطويل هو من أسباب الإدمان؛ حيث حصل على أعلى تكرارات، ووجوده يؤدّي إلى الإفراط في استخدام مواقع التواصل الاجتماعية من غرف دردشة، ومجموعات ومنتديات، وغيرها، يرى الباحثون أنه من الضروري ملء وقت الفراغ لدى الطالبات بالأنشطة المنهجية، واللامنهجية الإيجابية، كما استنتج الباحثون وجود تشابه بين هذه الدراسة، ونتائج دراسة (Arenkarbn-sky, 2010)، التي أظهرت نتائجها أنّ الأشخاص الذين يقضون وقتاً أطول على الإنترنت يخصّصون وقتاً أقصر للدراسة، ودراسة (الكندي، 2016) التي أكدتْ على أنّ استخدام الطلبة لمواقع التواصل الاجتماعي (الفيسبوك) متدنٍ في النواحي الأكاديمية، والتعليمية، وهذا يتعارض مع الدراسة الحالية التي أظهرت أنّ استخدام الإنترنت من الناحية التعليمية والأكاديمية كان له دورٌ كبيرٌ جدّاً في إدمان الطالبات لمواقع التواصل الاجتماعي، واحتلّ جانب الرقابة على الاستخدام عدد تكرارات مرتفعاً، وكان هناك تأكيدٌ من قِبل المُرشدات، وتركيزٌ على دوْر الآباء، والأمهات، وأولياء الأمور في تحمُّل مسؤولياتهم في المتابعة والمراقبة، ورعاية أبنائهم من خطر الإدمان لمواقع التّواصل الاجتماعي، وهذا يدلُّ على أنّ غياب الرقابة أدى بشكل كبير إلى تطور مشكلة الإدمان وزيادة تأثيرها، وهذا يتّفق مع نتائج دراسة (باسم وعبد الرحمن، 2017)، التي أظهرت أنّ للهواتف الذكية آثاراً سلبيّة على الجوانب الاجتماعية، والصحية، والسلوكية والرقابية، ومتابعة المُحتوى.

ومن توصيات الباحثين في هذا الجانب ضرورة تفعيل جانب الرقابة الذّاتي، وغير الذّاتي من خلال تنميته لدى الطالبات، وتفعيل الإجراءات الّتي تحدّ من الاستخدام المفرط، كالرقابة على مدّة الاستخدام، والمواقع المستخدمة، والأوقات الّتي يتمّ فيها استخدام الإنترنت، والهدف من الاستخدام، وضرورة تفعيل النشاطات المنهجية، وغير المنهجية في المدارس، وذلك لملء الفراغ لدى الطالبات، والتعامل مع مواقع التواصل الاجتماعي بحذر وتوازن، وتحديد وقت محدّد لاستخدامها، وتحديد الأولويات الدّراسية، والاهتمام بالتّواصل الواقعي، والنشاطات الأخرى الّتي تعزّز النموّ الشخصيّ والاجتماعي.

**عرض نتائج السؤال الثّالث: ما هي الإجراءات المتّخذة للحدّ من إدمان طالبات المرحلة الثانوية على مواقع التّواصل الاجتماعي؟**

ارتبط سؤال الدّراسة بالسؤال الثامن من المقابلة: ما هي طُرق الوقاية من إدمان الطّالبات على مواقع التّواصل الاجتماعي المستخدمة في الإرشاد المدرسي؟ واندرجت جميعها في محوريْن، هما: محور العلاج ونتائج ترميزه (74)، ومحور الوقاية ونتائج ترميزه (31). وتمثل فيما يأتي: التوعية، والتواصل مع الأهل، ومساعدة الطّالبات على الاستبصار بأنفسهن؛ فعندما تعي الطالبة الحلّ، وتتسلّح بالقناعة فإنها حتماً ستجتهد وستنجح في تطبيقها، وتحفيز الطالبات، وتقليل وقت استخدام المواقع الاجتماعية، وتقوية الوازع الديني، وعقد اجتماعات توعوية للأمهات، وعدم توافر الإنترنت 24 ساعة، وعدم نوم الأهل والأجهزة في متناول الأبناء، ورقابة ومتابعة الأهل على أنْ تكون هناك خصوصية للأبناء بمتابعة الأهل في استخدام الإنترنت، وعقد محاضرات توعوية للمربّين، وللطّالبات، وتفعيل العديد من الفعاليات، والأنشطة حول الأسباب، والآثار المترتبة على الإدمان، وفصل مغذيات، ومحولات الإنترنت، والشبكات، وعدم ترك الأجهزة في متناول الأبناء في أثناء ساعات الليل المتأخرة، وتأمين حسابات الأبناء وربطها بحسابات للآباء، وتوعية الأهل، والتوعية للطّالبات (بتكرار التّوعية في الغرفة الصّفية الواحدة أكثر من مرة للفت أنظارهن)، وعرض حالات؛ إذْ أهتمُّ كباحث بعرض قضايا، وحالات تشدّ انتباههن، وأحياناً أكلفهن بالمشاركة بعرض قضايا من خلال توزيعهنّ في مجموعات وأكلّف كلّ مجموعة عرض قضية أو حالة سمعت عنها أو مرّت بها على أنّها حالة أحد آخر تلافياً للإحراج، من خلال ذلك تستطيع تحسُّس المشكلة وإخراج حالات منهن، ومتابعتهنّ في البيت، ومتابعة حسابات ومواقع التّواصل الاجتماعي، التوعية للأهل، والمدرسة ممثلة في المعلمات، الاستعانة بأشخاص لديهم خبرة، والحوار، والمناقشة، والمحاضرات، ولقاءات التوجيه الجمعي، والتوجيه السياسي، واجتماعات أولياء الامور" نعقد اجتماعات أولياء أمور نحن كمرشدات أو الشرطة، توزيع نشرات، وإعداد لوحات حائط ليتمّ تعليقها في أروقة وممرات المدرسة، واستثمار الصفحات الخاصة بالمدارس لخدمة هذا الغرض، وزيادة الوعي عند الأهل بضرورة مراقبة أبنائهم، وعقد ندوات، ومُحاضرات خارج المدرسة للأهل والطالبات؛ فلا بُدّ من وجود مجهود مدرسيّ مُجتمعيّ، وأسريّ لتفادي هذه المشكلة والقضاء عليها.

**مناقشة نتائج السؤال الثالث:**

من خلال النتائج الّتي توصل إليها الباحثون حول كيفية التقليل من إدمان مواقع التواصل الاجتماعي، نستعرض الجدول أدناه.

**الجدول (3) تكرار آليات التّقليل من إدمان مواقع التّواصل الاجتماعي**

| آليات التقليل من إدمان مواقع التواصل الاجتماعي | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| المحاضرات | 5 | %9.26 |
| الحوار والمناقشة | 5 | %9.26 |
| التّوجيه الجمعي | 5 | %9.26 |
| التّوعية للأهل والطالبات | 13 | %24.07 |
| رقابة الأهل | 8 | %14.81 |
| عدم توفر الإنترنت 24 ساعة | 5 | %9.26 |
| الاستبصار | 4 | %7.41 |
| جهاز مركزي واحد | 6 | %11.11 |
| فصل مغذي الإنترنت(الراوتر) عند نوم الأهل | 3 | %5.56 |
| المجموع | 54 | %100 |

يتّضح من خلال الجدول الآتي، توزيع أكبر عدد تكرارات لجانب التوعية سواء للطالبات، أو الأهل، ما يؤكّد أهمية هذا الأسلوب عن غيره من الأساليب، ودوْره الفعّال في الحدّ من إدمان مواقع التواصل الاجتماعي؛ التوعية والتثقيف للطّالبات والأهل: فيجب توفير برامج توعوية، ومحاضرات تثقيفية للطلبة حول الاستخدام السليم، والمسؤول لمواقع التواصل الاجتماعي، وينبغي توضيح الآثار السلبية للاستخدام المفرط، والتعريض المستمر لهذه المنصّات، ووضع حدود زمنية لتحديد وقت معيّن لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي، وضمان أنه لا يؤثر على الوقت المخصّص للدراسة، أو أنشطة أخرى ذات أهميّة، إنشاء قواعد عائلية لتنظم استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، مثل عدم استخدامها في أثناء الوجبات العائلية أو قبل النوم، والحفاظ على التواصل

الواقعي؛ فيجب تشجيع الطالبات على بناء العلاقات الاجتماعية الواقعية، والحفاظ عليها، والقيام بأنشطة مشتركة مع الأصدقاء، والتفاعل الشخصي، وتوفير بدائل صحية مثيرة للاهتمام للطالبات، مثل: المشاركة في الرياضة، أو الاهتمام بالفنون، أو القراءة، أو المشاركة في أنشطة مجتمعية، واستخدام تطبيقات التحكم في الوقت؛ حيث يوجد بعض التطبيقات المصمَّمة لمساعدة المستخدمين على تتبع، وإدارة وقتهم على مواقع التواصل الاجتماعي، ويمكن استخدامها لتحديد الحدّ الزمني للاستخدام، وتوافر الدعم العائلي، والمدرسي، والتوجيه من قِبل الأسر، والمعلمين، والمستشارين المدرسيين لتقديم المشورة، والإرشاد للطالبات للتعامل مع مواقع التواصل الاجتماعي بشكل صحيّ، ومتوازن، وهذا ما تشابهت به الدراسة الحالية مع دراسة (نواهضة ومأمون، 2014)، في التأكيد على ضرورة توعية أفراد المجتمع بشكل عام، والشباب بشكل خاص بما يكفل القيام به من خلال استخدام هذه الوسائل مع ضرورة التأكيد على دوْر الآباء، والأمهات، وأولياء الأمور بتحمُّل مسؤولياتهم كاملة تجاه مراقبة، ورعاية أبنائهم من الوقوع في مستنقع إدمان مواقع التّواصل الاجتماعي، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (باسم وعبد الرحمن، 2017)، الّتي أشارت إلى تقليل استخدام الهواتف الذكية، وتحديد ساعات استخدام الإنترنت، وإشغال الأبناء بأنشطة أخرى قد تسهم في التقليل من استخدام الهواتف الذكية، وضرورة تحديد وقت مخصَّص لاستخدام الإنترنت؛ لتجنّب الوقوع في الإدمان، واستنتج الباحثون من خلال عرض النتائج أهميّة توعية الأهل، والطلبة، وتوجيههم، والتأكيد على الدوْر التثقيفي، والتوعوي بأهمية وإيجابيات وسائل التواصل الحديثة، وتأثيرها، وتعزيز جوانب الحوار، والمناقشة بين الأهل، والأبناء؛ لما له من نتائج إيجابية في توجيه الأبناء وكسب ثقتهم وشعورهم بالأمن، بالإضافة إلى ضرورة التركيز على الجانب الوقائي قبل العلاجي للحيلولة دون وقوع المشكلات، وضرورة تفعيل دوْر الآباء، والأمهات، وأولياء الأمور لتحمُّل مسؤولياتهم تجاه متابعة ومراقبة سلوكات أبنائهم، وحمايتهم من أخطار الاستخدام المُفْرط لمواقع التواصل الاجتماعي، واستنتج الباحثون أهميّة تفعيل الشراكة مع المؤسّسات العاملة في المجال؛ لتعظيم الجهود في هذا الإطار، لتكون ذات فاعلية في الوقاية من أخطار هذه الظاهرة؛ حيث أنّ الحدّ من إدمان مواقع التواصل الاجتماعي يتطلب التعاون وتكثيف الجهود من قبل الطالبات، وأفراد العائلة، والمدرسة، والمؤسّسات المجتمعية.

**التوصيات:**

بعد عرض نتائج الدّراسة ومناقشتها خلص الباحثون إلى مجموعة من التّوصيات:

1. تنفيذ برامج تدريبية حوْل شبكات الإنترنت موجّهة للمرشدات التربويّات في المدارس الحكومية؛ لإكسابهنّ مهارات متقدّمة في التعامل مع مشكلات الطالبات في العالم الافتراضي.
2. تثقيف وتوعية الأسر بالأساليب التربوية المناسبة للإحاطة بالجوانب السلبية لاستخدام وسائل التّواصل الاجتماعي، عن طريق وسائل الإعلام المختلفة المقروءة والمسموعة والمرئيّة، والندوات والمُحاضرات.
3. تفعيل دوْر الأسرة في مراقبة أبنائها في حال امتلاكهم للأجهزة الخلوية، بخاصة طلاب المدارس، وتفعيل الحوارات والجلسات العائلية لمتابعة الأبناء، والحرص على التواصل بين المدرسة وأولياء الأمور لمتابعة الطلبة.
4. ضرورة توعية وتوجيه أفراد المجتمع عامة، والشباب بخاصة باستخدام هذه المواقع بشكل إيجابي، والابتعاد عن الاستخدام السلبي لما له من مشكلات ذات أبعاد مختلفة.
5. تقنين استخدام مواقع التّواصل الاجتماعي في الأسرة فيما يتعلق بالمدّة الزمنية، والفترة الّتي تُستخدَم فيها تلك المواقع من خلال برامج الرّقابة الوالدية.
6. تدريب الأمهات على استخدام مواقع التّواصل الاجتماعي، من خلال عقد ورش عمل وندوات؛ لتمكينهنّ من توجيه أبنائهنّ نحو الاستخدام الأمثل لهذه المواقع.
7. إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول استخدامات مواقع التواصل الاجتماعي، والإدمان على شبكات الإنترنت من أجل التقليل من مَخاطرها.

**المصادر والمراجع باللغة العربية**


- أبو الرُّب، محمّد عمر والقصيرى، إلهام مصطفى. (2014). المشكلات السلوكية جراء استخدام الهواتف الذكية من قبل الأطفال من وجهة نظر الوالديْن في ضوء بعض المتغيرات. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 5(35)، 192-171.
- أبو يعقوب، شدان. (2015). **أثر مواقع التواصل الاجتماعي على الوعي السياسي بالقضية الفلسطينية لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

- أحمد، عبير محمد. (2020). العلاقة بين استخدام وسائل التواصل والمشكلات الاجتماعية لدى الشباب الجامعي. **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية**،52(3)،657-683.
- باسم، أسماء وعبد الرحمن، إيمان.(2017). **التأثيرات السلبية لاستخدام الهواتف الذكية على الأطفال من وجهة نظر الأمهات جنين والبلذان نموذجا**.(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- بلبالة، مرازقة. (2019). **تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على القيم الاجتماعية للطلبة الجامعيين: دراسة ميدانية على عيّنة من طلبة علوم الإعلام والاتصال بجامعة بسكرة**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بسكرة، الجزائر.
- بن عمر، نبيهة وبتقي، حليمة.(2016). **أثر استخدام الهواتف الذكية على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي ثانوية الشهيد بن عمر النوى ببلدية سيدي سليمان انموذجاً**.(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.
- الجمل، سمير سليمان.(2015). الآثار السلبية للهواتف الذكية على سلوكيات الطلبة من وجهة نظر المرشدين التربويين ومديري المدارس في جنوب الخليل. **مجلة جامعة القدس**، (3)، 1-37.
- الجمل، سمير سليمان. (2016). دوْر المرشد التربوي في علاج الضعف الأكاديمي لدى الطلبة من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في جنوب محافظة الخليل. **مجلة جامعة الاستقلال**، 2(1)،233-268.
- جهاز الإحصاء المركزي الفلسطيني. (2021). **التقرير السنوي للعام 2022 حول أعداد مستخدمي الإنترنت في فلسطين**. رام الله، فلسطين.
- جنوح، كلثوم. (2017). **شبكات التواصل الاجتماعي وتغيُّر القيم الأسرية**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الرباط، المغرب.
- راشد، هشام. (2014). **فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض إدمان الإنترنت لدى طلاب المرحلة الثانوية**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة جنوب الوادي، مصر.
- سيد، إيمان عبد الوهاب. (2021). دوْر المدرسة الابتدائية في غرس قيم المواطنة الرقمية دراسة تحليلية. **المجلة العلمية**، 37(10)،206-275.
- الصفر، تيسير محمد وهنداوي، غرام أحمد. (2016). واقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي من وجهة نظر الطلبة المراهقين وأثرها في سلوكهم من وجهة نظر أولياء الأمور. **سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مؤتة للبحوث والدراسات**، 31(2)، 41-76.
- طباس، نسيمة وملال، خديجة. (2021). الإدمان على الإنترنت لدى الطلبة الجامعيين. الجزائر، **مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية**،5 (1): 383-405.
- عبد الرزاق، رأفت مهند. (2013). **دوْر مواقع التواصل الاجتماعي في تشكيل الوعي السياسي**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة البتراء الأردنية، الأردن.
- عبد العظيم، حمدي عبد الله. (2013). **دوْر الأخصائي النفسيّ في مجال الإرشاد الطلابي**. (سلسة تنمية مهارات الأخصائي النفسي المدرسي.
- العبد الكريم، راشد. (2012). **البحث النوعي في التربية**. الرياض: جامعة الملك سعود.
- عبد الله، محمد قاسم. (2010). **علم نفس الصحة**. حلب، سوريا.
- عبد الله، محمد ومزنوق، محمد. (2013). **مشكلات الأطفال والمراهقين**. جامعة حلب، حلب، سوريا.
- غريب، محمد؛ والطاهر، زينب. (2016). **أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على مهارات التواصل والشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة جامعة الملك فيصل**. (رسالة ماجستير غي منشورة)، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية.
- الكندي، عبد الله. (2016). استخدامات طلبة جامعة السلطان قابوس لشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية الإشباعات المتحققة: دراسة تحليلية، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**،1 (13):115-143.
- المقدادي، خالد غسان. (2013). **ثورة الشبكة الاجتماعية**. ط1، الأردن: دار النفائس للنشر.
- المنصور، محمد. (2012). **تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على جمهور المتلقين ثقافيًا وإعلاميًا، دراسة مقارنة للمواقع الاجتماعية والمواقع الإلكترونية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية العربية، الدنمارك.
- نواهضه، إسماعيل أمين ومأمون، نواهضه. (2014). **ضوابط استخدام وسائل الاتصال الحديثة**. المؤتمر العلمي الدولي السنوي الرابع، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- نواهضه، مأمون. (2014). **ضوابط استخدام وسائل الاتصال الحديثة**. المؤتمر السنوي الدولي الرابع لكلية الشريعة، وسائل التواصل الاجتماعية الحديثة وأثرها على المجتمع، جامعة النجاح، فلسطين.
- وازي، طاووس، يوسف، عادل. (2013). **وسائل التكنولوجيا الحديثة وتأثيرها على الاتصال بين الآباء والأبناء (الإنترنت والهاتف النقال نموذجاً)**. الملتقى الوطني الثاني حول: الاتصال وجودة الحياة في الأسرة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

- وزارة التربية والتعليم. (2014). **دليل المرشد التربوي**. رام الله: مطابع وزارة التربية والتعليم العالي.
- يونس، بسمه (2016). **إدمان شبكات التواصل الاجتماعي وعلاقتها بالاضطرابات النفسية لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر. غزة، فلسطين.

**References:**

- Abdel Azim, H. (2013). **The role of the psychologist in the field of student counselling** (in Arabic). (Series of developing the skills of the school psychologist.
- Abdel Razzaq, R. (2013). **The role of social networking sites in shaping political awareness** (in Arabic). (Master's thesis), Petra University of Jordan.
- Abdullah, M. &Maznouk, M. (2013). **Problems of children and adolescents** (in Arabic)**.** University of Aleppo, Aleppo, Syria.
- Abdullah, M. Qasim. (2010). **Health psychology** (in Arabic). Aleppo, Syria.
- Abu Al-Rub, M. & Al-Qusayri, E. (2014). **Behavioral problems resulting from the use of smart phones by children from the parents' point of view in light of some variables** (in Arabic). International Journal of Educational Research, United Arab Emirates University, 5(35), 171-192.
- Abu Yacoub, Sh. (2015). **The impact of social networking sites on political awareness of the Palestinian issue among students at An-Najah National University** (in Arabic). (Master's thesis), An-Najah National University, Nablus, Palestine.
- Ahmed, A. (2020). **The relationship between the use of social media and social problems among university youth** (in Arabic). Journal of Studies in Social Work and Human Sciences, 52(3), 657-683.
- Al-Abdul Karim, R. (2012). **Qualitative research in education** (in Arabic). Riyadh: King Saud University.
- Al-Jamal, S. (2015). **The negative effects of smartphones on students' behavior from the perspective of educational counsellors and school principals in South Hebron** (in Arabic). Al-Quds University Journal, (3), 1-37.
- Al-Jamal, S. (2016**). The role of the educational counselor in treating students' academic weakness from the point of view of public-school principals in the south of Hebron Governorate** (in Arabic). Al-Istiqlal University Journal, Hebron, Palestine.
- Al-Kindi, Abdullah. (2016). **Sultan Qaboos University Students' Uses of Electronic Social Networks Achieved Gratifications: An Analytical Study** (in Arabic), Journal of the Association of Arab Universities, 1(13):115-143.
- Al-Mansour, M. (2012). **The impact of social networks on the cultural and media audience, a comparative study of social sites and websites** (in Arabic). Unpublished master's thesis, Arab Academy, Denmark.
- Al-Miqdadi, Kh. (2013). **The social network revolution** (in Arabic). 1st edition, Jordan: Al-Nafais Publishing House.
- Al-Saqr, T. &Hindawi, Gh. (2016). **The reality of using social networking sites from the point of view of teenage students and its impact on their behavior from the point of view of parents** (in Arabic). Humanities and Social Sciences Series, Mutah Research and Studies, 31(2), 41-76.
- American Psychiatric Association. (2004**). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Fifth Edition).** London: New School Library, 202.
- Anand N, & et a. (2018). **Internet use behaviours, internet addiction and psychological distress among medical college students: A multi-centre study from South India.** Asian Journal of Psychiatry**.** 37: 71–77.
- Balbala, Mariska. (2019**). The impact of social networking sites on the social values of university students: a field study on a sample of students of media sciences and communication at the University of Baskar,** (in Arabic. (Unpublished Master's Thesis).
- Basem, A. & Abdul Rahman, I. (2017). **The negative effects of using smart phones on children from the point of view of mothers, Jenin and Al-Badhan as a model** (in Arabic). Unpublished master's thesis, An-Najah University, Palestine
- Ben Omar, N. &Batqi, H. (2016). **The impact of the use of smart phones on academic achievement among secondary school students, Chahid Ben Omar Al-Nawa High School in the municipality of Sidi Slimane, as a model** (in Arabic). Unpublished master's thesis, KasdiMerbah University, Algeria.
- Elisheva, A. (2002**). The relationship between internet use and psychologir wellbeing atadolescents**, Cyperpsychologcal&Behavior, 12(8): 22-34.

- Ghareeb, M. & Al-Taher, Z. (2016). **The impact of using social networking on communication skills and feelings of psychological loneliness among students at King Faisal University** (in Arabic). (Master's thesis), King Faisal University, Kingdom of Saudi Arabia.
- Gunay, G &Boylu, A. (2019). **Loneliness and Internet Addiction Among UniversityStudents.** Chapter 6. DOI: 10. 4018/978-1-5225-3477-8. ch006.
- Janooh, Kulthum. (2017). **Social networks and changing family values**. University of Rabat, Morocco, (in Arabic), (unpublished master's thesis).
- Nawahidah, M. (2014). **Controls for the use of modern means of communication** (in Arabic). The Fourth Annual International Conference of the College of Sharia, Modern social media and Its Impact on Society, An-Najah University, Palestine.
- Nawahidh, I. & Mamoun, N. (2014). **Controls for the use of modern means of communication** (in Arabic). The Fourth Annual International Scientific Conference, An-Najah National University, Palestine.
- Palestinian Central Bureau of Statistics. (2021). **Annual report for the year 2022 on the numbers of Internet users in Palestine** (in Arabic). Ramallah, Palestine.
- Rashid, Hisham. (2014). **The effectiveness of a cognitive-behavioralcounseling program to reduce Internet addiction among secondary school students**. (in Arabic), (Unpublished Master's Thesis), gurdaga.
- Raza, M & Khan. A & Khan. N. (2020). Dark side of social media and academic performance of public sector schools' students, **Journal of Public Affairs**, 20(3).2-4.
- Sayed, I. (2021). The role of primary school in instilling digital citizenship values: an analytical study (in Arabic). **Scientific Journal**, 37(10), 206-275.
- Tabbas, Nassima and Mellal, Khadija. (2021). Internet addiction among university students. Algeria, Rawafed**,** (in Arabic), **Journal for Scientific Studies and Research in the Social Sciences and Humanities**, 5 (1): 383-405.
- The Ministry of Education. (2014). **Educational guide.** (in Arabic). Ramallah: Ministry of Education and Higher Education Press.
- Tran, B., & et al. (2017). **A study on the influence of internet addiction and online interpersonalinfluences on health-related quality of life in young Vietnamese**. *BMC Public Health.* 17:138.
- Valencia-Ortiz, R., Cabero-Almenara, J. & Garay, U. (2023). Perception of trainers and students on the measures to be taken to solve the addiction of young people to social networks. **Filaria Journal, 39**(39):141-158.
- Wazi, T. & Bosef, A. (2013). **Modern means of technology and their impact on communication between parents and children (the Internet and mobile phones as examples)** (in Arabic)**.** The Second National Forum on: Communication and Quality of Life in the Family, KasdiMerbah University, Ouargla, Algeria.
- Younes, B., (2016). **Social media addiction and its relationship to psychological disorders among university students in Gaza Governorate** (in Arabic). (unpublished master's thesis), Al-Azhar University. Gaza.
- Zhang, M & Anise, M. (2020**). Effects of smartphone addiction on sleepquality among Chinese university students: The mediating role of self-regulation andbedtime procrastination**. **Addictive Behaviors**. 111: 106552.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (44) .March 2024
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

# The Degree of Administrative Accountability Implementation Among Public School Principals in Yatta City from Teachers' Perspective.

***Dr. Jamal Mohammad Hassan Bhais***

Associate Professor, Al-Quds Open university, Yatta, Palestine

**Oricd No**: 5819-3099-0004-0009
**Email**: jbheis@qou.edu

**Received:**
21/01/2024

**Revised:**
21/01/2024

**Accepted:**
13/02/2023

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

**Citation:** Bhais, J. M. H. The Degree of Administrative Accountability Implementation Among Public School Principals in Yatta City from Teachers' Perspective. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 15(44). https://doi.org/10.33977/1182-015-044-015

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**: This study aims to reveal the level of administrative responsibility of principals in the public schools in Yatta city from the perspective of teachers. The researcher employed a descriptive-analytical methodology.

**Method**: The study population comprised 1,786 teachers from Yatta's schools, with 752 male teachers and 1,034 female teachers. A questionnaire was distributed to a stratified sample of 100 selected teachers.

**Results**: The results indicated a high level of administrative responsibility for principals in government schools in Yatta from the teachers' perspective. Furthermore, the study found out no statistically significant differences in the sample's responses regarding the application of administrative responsibility due to variables of gender, specialization, educational qualification, and year of experience.

**Recommendations**: The researcher recommends deepening awareness about the importance of enhancing administrative responsibility practices. This includes disseminating and implementing guidelines for the quality and accountability unit in government schools, organizing training courses for managers in need of developing their administrative responsibilities, facilitating exchange visits between schools and community institutions, and holding teachers accountable for shortage in executing their assigned tasks to ensure the achievement of institutional goals.

**Keywords**: Application level, administrative accountability, school principals

# درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس مدينة يطّا من وجهة نظر المعلمين

***د. جمال محمّد حسن بحيص***

أستاذ مشارك، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

**الملخص**

**الأهداف:** هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة المسؤولية الإدارية لمدراء المدارس الحكومية في مدارس يطّا من وجهة نظر المعلم. استخدم المنهج الوصفي – التحليلي.

**الطريقة:** تكوّن مجتمع الدراسة من (1.786) معلمًا في مدارس مدينة يطّا، منهم (752) معلماً، و (1034) معلمة، وطبقت الاستبانةعلى عيّنة مكوّنة من (100) معلماً، اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية.

**النتائج:** أظهرت النتائج أنّ درجة المسؤولية الإدارية لمدراء المدارس الحكومية في مدارس يطّا من وجهة نظر المعلمين كانت عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.25) وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة لتطبيق المسؤولية الإدارية لمدراء المدارس الحكومية في يطّا من وجهة نظر المعلمين تُعزى لمتغير: (الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

**التوصيات:** أوصت الدراسة بالعمل على تعميق الوعي حول ضرورة زيادة ممارسات المسؤولية الإدارية، وتطبيق تعليمات وحدة جودة التعليم والمساءلة في المدارس الحكومية, ونشرها، وإجراء دورات تدريبية للمديرين الذين يحتاجون إلى تطوير مسؤولياتهم الإدارية، وتنظيم زيارات تبادل بين المدرسة ومؤسّسات المجتمع، ومحاسبة المعلمين الذين لا يقومون بمهامهم المفوضة لضمان تحقيق الأهداف.

**الكلمات المفتاحية:** درجة تطبيق، المساءلة الإدارية، مديرو المدارس.

**المقدمة**

لقد تطورت الإدارة في مفهومها ونظرياتها وأساليبها، وبخاصة مع تطور المؤسّسات، واتّساع دوْرها ومهامها، وكذلك إعداد العاملين فيها، مما أدى إلى تعدد المحاولات لصياغة نظريات إدارية تراوحت بين الإنسانية والتقليدية والسلوكية؛ حيث تسعى الإدارة المدرسية باستمرار مما أدى إلى إجراء الإصلاحات، وتطوير العمل المدرسي، والتغيير لزيادة الكفاءة والفعالية لإدارتها، وتزايدت الحاجة إلى الشفافية نتيجة الأزمات التي تمرُّ بها الإدارات المدرسية.

ويُعدُّ النظام التربوي أحد أكثر الأنظمة حساسية وأهمية في المجتمع؛ فهو محلّ الاهتمام والمتابعة بشكل مستمر ودائم من قِبَل المسؤولين وأفراد المجتمع، وتعدُّ الإدارة في العصر الحالي متغيراً حيوياً من خلال أنظمتها واتّصافها بالفاعلية؛ بل إنَّ هذا الاهتمام زاد بوتيرة عالية نتيجة زيادة المجالات الإدارية وتوسعها من ناحية، واتجاهها نحو التخصصية من جهة أخرى، لذا، لا بُدَّ من أن يحظى النظام التربوي بنوع من الاهتمام والمتابعة المستمرة، للتعرف على نقاط القوة لتعزيزها، ونقاط الضعف لعلاجها والتخلص من الأسباب المؤدية إليها، وأن يخضع هذا النظام لنوع من الرقابة للوقوف على سير العمل، ومدى إمكانيته مواكبة التغيرات والتطورات التي طرأت على مجالات العمل الإداري كافة (أبو كوش وآخرون، 2018).

وللمساءلة دوْرٌ حيويٌّ في توجيه عمليات المؤسَّسة وأنشطتها اليومية، وتمثل قيمه في النسق القيمي، التي ترتبط بتحقيق قيم أخرى، كالشفافية والتمكين والديمقراطية، من خلال السعي نحو تعزيز الكفاءة وتحقيقها. كما تبرز أهمية المساءلة الإدارية كونها الموجه الأساسي لتحقيق أهداف المؤسّسات التربوية، والارتقاء بمستوى أدائها نحو الإبداعية والتفوق عن طريق متابعة المعلمين وتوجيههم بالشكل المناسب، وتوزيع المهام تبعاً لمستوى الكفاءة والمهارة، وإطلاق الطاقات الكامنة لديهم (أبو شرخ والأسود، 2020).

وإنَّ نجاح المدرسة يتوقف على قدرة تفعيل إدارتها، وقدرتها على توجيه العملية التربوية نحو الأهداف المرسومة لها، كما أن التوجهات الحديثة والمرتكزات الأساسية لتطوير فعاليات الإدارة التربوية بالشكل المناسب تتطلب قائداً ناجحاً، وقائداً تربوياً فاعلاً لديه المهارات والكفايات المعرفية اللازمة لتفعيل متطلبات دوْره، لذلك، فإنَّ تحسين المعايير التي يقوم عليها نظام المساءلة الإدارية في المؤسَّسات التربوية يُعدُّ ضرورياً لتحقيق العدالة والموضوعية، ويزيد من رضا العاملين، ويسهم في زيادة جودة أداء العاملين (الحارثي وعطية، 2019).

ولكوْن مدير المدرسة هو المسؤول والقائد والقدوة الحسنة لكلٍّ من الإداريين والمعلمين والطلبة، فإنَّ ممارسة المساءلة في العمل الإداري في المدرسة يُعد من الأمور ذات الأهمية الكبيرة، وتتحدد هذه الممارسة وفقاً للمسؤوليات المتعددة والمختلفة، سواء الإدارية منها أو الفنيّة (دياك، 2022).

**مفهوم المُساءلة:**

يُقصد بالمُساءلة: قيام الرئيس بمحاسبة المرؤوسين بناءً على الوصف الوظيفي لعملهم، والنتائج المتوقعة منهم بهدف تعزيز النجاحات واكتشاف أسباب الإخفاق، واتخاذ الإجراءات المناسبة لتحسين الأداء وتطويره من خلال الارتقاء بالعاملين مهنياً(لولو، 2017)، كما عرفها

(الثبيتي، 2019) بأنها الإجراءات التي يتخذها مدير المدرس للتأكد من قيام المرؤوسين من معلمين وغيرهم بالمهام الموكلة اليهم وأنها تمت بالطريقة والكيفية المطلوبة، ويترتب على هذه الإجراءات خطوات لاحقة من توجيهات للتصحيح أو عقوبات بهدف عدم التقصير أو مكافآت بهدف التعزيز.

**أهميّة المُساءلة الإدارية:**

تُعدُّ المساءلة الإدارية من أهمّ الموضوعات في العملية التربوية بصفة عامة، والعملية التعليمية بصفة بخاصة؛ فالنظام التعليمي يخضع باستمرار للدراسة والتمحيص مما يجعل أداء العاملين في المؤسّسات التعليمية بحاجة إلى تقويم مستمر، ونمط من المساءلة الإدارية لتصحيح مسار العملية التعليمية. وتظهر أهمية المساءلة في كوْنها وسيلة لمتابعة عمل المرؤوسين، وهي أمر لازم لتحقيق فعالية التنظيم، كما تظهر أهميتها بالنسبة لارتباطها بقيَم الشفافية، والديمقراطية، والتمكين، من خلال السعي الدؤوب لتحقيق جودة الخدمات العامة، وتحسين مستوى كفاءة وفعالية الإدارة العامة وفعاليتها، وتحقيق الالتزام بتنفيذ صحيح للسياسات العامة (الحجة،2021).

وتُعَدُّ أهمية تفعيل المساءلة في تحقيق التماسك التنظيمي لمختلف المنظمات والمؤسَّسات، وكذلك لصيانة التماسك الاجتماعي على مستوى المجتمع، وتحقيق الثقة العامة في عمل الإدارة العامة وتحسينها، وفي حالة النظر للمساءلة كوسيلة لدعم التنمية، والتحسن المستمر في الأداء، وتحقيق الإنصاف، وإظهار الإنجاز الجيد، إضافة إلى محاسبة الأداء القاصر، عندها يمكن توقع نتائج إيجابية وواضحة (لولو، 2017)

ونظراً لأهمية الرقابة الإدارية في التنظيمات الإدارية على اختلاف أنواعها، وبما أنَّ هناك هدفاً أو مجموعة من الأهداف يسعى التنظيم إلى تحقيقها، فإنَّ هناك حاجة ضرورية لوجود الرقابة؛ فالرقابة الإدارية هي الميزان الذي تقيس التنظيمات به إلى أين وصلت وماذا حققت؟ وتعتبر الرقابة أيضاً الموجِّه الذي ينير الطريق لوضع سياسات وخطط مستقبلية للمؤسَّسة، وتتبلور أهمية المساءلة الإدارية من خلال توفيرها لمجموعة من المميزات والفوائد على النحو الآتي: (الغامدي والشطناوي، 2018).

1. توجيه طاقات المؤسَّسة كافّة نحو الأهداف الاستراتيجية.
2. تحديد الفجوات التي يفشل فيها العمل في أثناء التراجع في أدائه.
3. معرفة الموظفين بالنتائج المتوقعة، وبشكل واضح.
4. رفع مستوى التفكير الاستراتيجي، وعلى المستويات المختلفة.
5. توجه تركيز الموظفين على نتائج أعمالهم.
6. إعطاء دافعية أكبر للتطور والتقدم في العملية الإدارية.
7. تعزيز الشعور بالجدارة والكفاءة على مستوى الأفراد والجماعات.

إنَّ المساءلة عملية ديناميكية شاملة بمعنى بأنها ذات علاقة بكل عنصر من عناصر العملية الإدارية، وتنصبُّ على مدخلات المنظمة ومخرجاتها جميعها، وتشمل جميع المستويات الإدارية، وتتبيَّن أهميتها في النقاط الآتية (أبو شرخ والأسود، 2019):

- تشجع الإدارة تحقيق الأهداف، والسبب في ذلك أنَّ المساءلة يبرز فيها الوقوف على تنفيذ الخطط وتقوم على كشف المشاكل والصعوبات المترتبة عليها. كما تقوم في الوقت المناسب على توجيه الإدارة لضرورة اتخاذ القرارات المناسبة من أجل تفادي أي خطأ يقع عند تنفيذ الخطط.
- تسهم في تغيير وتعديل الخطط والبرامج، وذلك عن طريق النظر في ظروف التشغيل الفعلي أو بالنظر إلى العوامل التي تؤثر بشكل مهم في تطبيق الخطط. وتعديل هذه الأخيرة يكون عن طريق تحديد الإجراءات اللازمة لوضع الأمور في طريقها الصحيح قبل أن تكبر دائرة الانحراف بشكل لا يمكن بعده تحقيق الخطط الموجودة.

**أبعاد المساءلة الإدارية:**

تشتمل المساءلة الإدارية على عدد من الأبعاد، هي:

**الانضباط الوظيفي:**

يتمثل الانضباط الوظيفي في التأكد من كفاءة قيادة المؤسَّسة وقدرتها على أن تكون قدوة حسنة في مختلف الجوانب المرتبطة بالنشاط المؤسَّسي، ومن تطبيقه للقواعد والتعليمات بشكل عادل بين العاملين، وعدم الحيادية والتمييز في المساءلة؛ بحيث يتم محاسبة المسؤولين جميعهم عن الخلل دون استثناء (Yuliandi, 2019). كما يظهر الانضباط الوظيفي في التزام الإدارة المؤسَّسية بالأنظمة والتعليمات في مختلف الجوانب، كالتسلسل الهرمي، والشفافية في التعامل مع العاملين، وإشراكهم في عمليات صنع بالأنظمة والقوانين الخاصة بها (Arslan & Roudaki, 2019). كذلك يظهر في الالتزام بمجموعة القواعد والتعليمات واللوائح التي ينبغي للعاملين جميعهم الالتزام بها لضمان التزام كل فرد داخل المؤسَّسة بدوْره وأداء مهامّه، وتحمُّل المسؤوليات المنوطة به، كما تتضمن القواعد الواضحة للحوافز والمكافآت، وأنظمة العقاب.

**العمل والإنجاز**

يتحقق العمل والإنجاز من خلال التأكد من توجيه الجهود المؤسَّسية نحو تحقيق الخطط السنوية التي تسعى الإدارة إلى تحقيقها، والتأكد من تنظيم المهام والرقابة عليها من خلال تطبيق آليات الرقابة الملائمة، وتوزيعها بحسب قدرة العاملين وكفاءتهم. ويعد حرص الإدارة على تطوير العاملين وتنمية مهاراتهم المختلفة من الجوانب التي تسهم بشكل إيجابي في الأداء، وهو ما يتم من خلال توفير الدورات التدريبية الملائمة للعاملين، وتشجيعهم على استخدام التكنولوجيا وتوظيفها لمواكبة التطورات التكنولوجية في مجال العمل.

تسعى الإدارة نحو تطبيق القوانين والتعليمات الصادرة من الجهات ذات العلاقة، والالتزام بالسياسات والتشريعات المتفق عليها محلياً ودولياً لضمان سلامة الأداء المؤسّسي، وضمان تحقيق الجودة في مختلف الأنشطة المؤسّسية، بالإضافة إلى الالتزام بوضع الخطط والأهداف والسعي نحو إنجازها، وتقويمها بصورة دورية، وهو ما يساعد في تعزيز تطبيق آلية المساءلة الإدارية.

**العلاقات الإنسانية**

تتأثر المساءلة الإدارية بفعالية العلاقات بين الإدارة والعاملين، وبين العاملين أنفسهم، إذْ إنَّ الحرص على التفاعل وبناء العلاقات الاجتماعية يسهم بشكل كبير في التعرف على المشكلات ونقاط الضعف التي تواجه الأداء المؤسّسي، بالإضافة إلى الكشف عن المشكلات ونقاط الضعف التي تواجه الأداء المؤسّسي، بالإضافة إلى الكشف عن المشكلات المرتبطة بأداء المهام، وإجراء التعديلات اللازمة على القوانين والأنظمة واللوائح بما يتوافق مع تحقيق الأهداف المنشودة التي تسعى المؤسّسة إلى تحقيقها (Wang Waldman & Ashforth, 2019).

**أخلاقيات الوظيفة**

إذ ينبغي أن يتسم المناخ المؤسّسي بالاحترام والتقدير، وأن يتم تطبيق القوانين والتعليمات بعدالة بين العاملين للتأكد من تفعيل المساءلة الإدارية، وهو ما يتم في مختلف الجوانب ومن ضمنها أنظمة الحوافز والمكافآت، والثواب والعقاب (painigrahi & Al-nashash, 2019). كما تتضمن المساءلة الإدارية التأكد من تعزيز أخلاقيات الوظيفة وتعزيز ثقافة المساءلة، وتقبل تحمل المسؤولية، وتشجيعهم على توفير الجوانب التي تساعد على الحد من المشكلات الأخلاقية التي يمكن أن تتسبب بانحراف المسار عن تحقيق الأهداف التي تسعى إليها المؤسسة.

**أنواع المساءلة:**

**تشمل المساءلة عدة أنوع منها (أبو حشيش، 2018):**

**المساءلة الأخلاقية:** وفي هذا النوع يكون مديرو المدارس والمعلمون مسئولين أخلاقيا أمـــام الطلبة، وأولياء الأمور والإدارة التربوية العليا عن مدى تحقيقهم للمهام الموكلة بكفاءة وفاعلية. ويعقدون لقاءات مع أولياء الأمور، يتحدثون عـــن أوضـــاع أبناءهم السلوكية وتحصيلهم الدراسي.

**المساءلة المهنية:** وتتضمن أساليب التقييم المختلفة التي يقوم بها مديرو المدارس ومعلموها لمدخلات العملية التعليمية وعملياتها، كتقييم طرق التدريس وأساليب التقييم التي يتبعها المعلمون، ويكون مديرو المدارس والمعلمون مسئولين أمام أنفسهم وزملائهم عن تحقيق أهدافهم بكفاية وفاعلية.

**المساءلة التعاقدية:** بمعني أن يتم مسبقاً وضع شروط العقد، ووصف ما هو مطلوب من المربي (المعلم والمدير وغيرهما) على وجه التحديد، وللاستجابة نفترض التحديد المسبق للأهداف، ومعايير التقييم، وطريقة القياس، وأن تكون المعايير قابلة للقياس. وما يتعلق بالمساءلة السياسية فالمؤسسات التربوية باعتبارها مؤسّسات في مجتمع ديمقراطي تكون مسئولة عن تنفيذ سياسات عامة وعرضها على المجتمع والمؤسّسات التشريعية للتأكد من التنفيذ، وهذه المساءلة يقوم بها المشرعون وأعضاء مجالس إدارات المدارس ومؤسّسات المجتمع المدني.

أما **المساءلة القانونية** فلدى المدارس التزامات قانونية معينة وللمواطنين الحق في رفع قضايا ضد المؤسّسات التربوية واللجوء للمحاكم في قضايا مختلفة مثل غياب الفرص المتكافئة، أو التمييز.

وتركز **المساءلة البيروقراطية** على مدى الالتزام بالتعليمات الإدارية التي ينبغي على المربين أن يتبعوها. وتركز المساءلة المهنية على الممارسات التعليمية وتطالب بإتباع أفضل الممارسات استناداً إلى نتائج البحوث العلمية.

أما **المساءلة القائمة على منطق السوق** فإنها تعني أن من واجب المدارس أن تعمل على إرضاء مطالب المستهلك في سوق تنافسية. ووفق هذا النموذج يتوجب أن تعطي المدارس الأبناء ما يرغب الأهل به، أو يسحبوا أبناءهم منها، ما يعني إغلاق المدرسة في نهاية الأمر.

**المساءلة الإدارية في المدارس:**

يُعدُّ قيام مدير المدرسة بممارسة دوره في مساءلة المعلمين ذا أهمية كبيرة للتمكن من إدارة النظام التربوي بفاعلية، باعتباره المسؤول والقائد والقدوة الحسنة للعاملين في المدرسة. وبالتالي، فإنه يقع على عاتقه مساءلة المعلمين والطلبة وفقاً لمسؤولياته المتعددة في الجوانب الإدارية والمهنية، والسعي نحو نشر ثقافة المساءلة وعملياتها، بالإضافة إلى قيادة العاملين في عمليات البحث عن الاستراتيجيات التعليمية المناسبة التي من شأنها الاستجابة للتوقعات الجديدة، وتنظيم الموارد بما يحقق الاستجابة لمنحى المساءلة القائمة على المعايير، كما لا بُدَّ أن يكون المدير مدركاً للمعايير بطريقة إيجابية مع المحافظة على قيم المدرسة وثقافتها (أبو حشيش، 2018).

ونظراً لأنّ الإدارة حالياً تُعد من المتغيرات الحيوية لمستوى اتّصاف الأنظمة بالكفاء والفاعلية، ولأنّ الاهتمام بالعملية الإدارية يُعد من أولويات المجتمعات الحديثة التي زاد مستواها نتيجة زيادة وتوسع المجالات الإدارية، وتوسعها واتجاهها نحو التخصصية والتنوع، فلا بُدَّ أن يحظى النظام التربوي بالاهتمام والمتابعة بصورة مستمرة من أجل تعرف النقاط المتحققة داخل النظام وتعزيزها، وتعرف نقاط الضعف ومعالجتها والتخلص من الأسباب التي تؤدي إليها، ولا بُدَّ أن يخضع هذا النظام للرقابة من أجل الوقوف على مستوى سير العمل، وقدرته على مواكبة التغيرات والتطورات الحاصلة في مجالات الحياة كافة. وبالتالي، ينبغي أن تكون المساءلة مكونا رئيساً في النظام التربوي؛ لضمان سير العمل في النظام بأكمله بطريقة مخططة وهادفة للوصول إلى الأهداف المنشودة (أبو كوش وآخرون، 2018).

ويُعدُّ الاهتمام بالمساءلة الإدارية في الميدان التربوي أحد المؤشرات الرئيسة لحرص التربويين على الارتقاء بمستوى الأداء في هذا الميدان، وللتأكد من تحقيق النظم التربوية لتوقعات المجتمع، وذلك في ظلّ التساؤلات المطروحة حول فاعلية وكفاية المخرجات التربوية وقدرتها على بناء الأطر المعرفية والقيمية والاتجاهية والمهارية لدى الطلبة، وما يتوقع أن تقدّمه لخدمة المجتمع. (أبو حشيش، 2018).

**مشكلات تطبيق المساءلة:**

- **أولاً: مشكلات إدارية وبنيوية تتعلق بالجهاز الإداري (أبو حسين، 2018):**

1. سطوة المركزية الشديدة وضعف اللامركزية على مستوى الإدارة .
2. ضعف التخطيط الشامل، الذي بدوره يتسبب في إضعاف أو إهمال الاستخدام الأمثل للطاقات التنظيمية.
3. صعوبة تفعيل الرقابة والإشراف الإداري بسبب تضخم حجم الجهاز الإداري وتعدد نشاطاته إضافة إلى وجود عمالة زائدة، مما يُعقد عمليات المساءلة.
4. كثرة التغيرات في القوانين والنظم والتعليمات.

- **ثانياً: مشكلات اجتماعية ثقافية، ومنها:**

1. هيمنة الولاءات الاجتماعية التقليدية التي تؤدي إلى شيوع المحاباة والمحسوبية في
2. أعمال الإدارة العامة وتحول العلاقة بينها وبين المواطن إلى علاقة السيد بالتابع.
3. انخفاض مستوى رواتب العاملين في الجهاز الإداري مقارنة مع ارتفاع تكاليف المعيشة.
4. ضعف التدريب، خاصة عدم احتواء برامجها على نشاطات تدريبية تحقق تعميم ثقافة المساءلة، وبيان متطلباتها ومنافعها.

وهدفت دراسة الشوابكة (2022) التعرف إلى درجة ممارسة المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين، لغرض تحقيق هذا الهدف استخدم المنهج الوصفي. وطورت استبانة لقياس درجة ممارسة مديري المدارس للمساءلة الإدارية، وجرى التحقق من صدقها وثباتها، وتكونت عينة الدراسة من (291) معلماً ومعلمة من المدارس الثانوية الحكومية في محافظة مأدبا وقد توصلت الدراسة إلى أنّ الدرجة الكلية لدرجة ممارسة المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية كانت متوسطة، وتبيّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة المساءلة الإدارية تُعزى لمتغيريْ: الجنس والمؤهل العلمي، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيريْ: التخصص وسنوات الخدمة لصالح فئة أدبي، وفئة لصالح ذي الخدمة 5 سنوات وأقل، على التوالي.

وحاولت دراسة دياك (2022) التعرف إلى علاقة المساءلة الإدارية بالرضا الوظيفي لدى معلمي مديرية لواء الشونة الجنوبية من وجهة نظرهم، واستخدمت الاستبانة التي وزّعت على عينة الدراسة البالغة (330) معلماً ومعلمة، توصلت الدراسة إلى أنّ كلّاً منْ درجة ممارسة المساءلة الإدارية ودرجة الرضا الوظيفي في مدارس مديرية التربية والتعليم في لواء الشونة الجنوبية

جاءت مرتفعة، وأنّ هناك فروقاً تُعزى لمتغير الجنس في الدرجة الكلية للمساءلة الإدارية وأبعادها والرضا الوظيفي لصالح الإناث، وجود فروق تُعزى لمتغيريْ: المؤهل العلمي للدرجة الكلية للمساءلة الإدارية وأبعادها، وكذلك درجة الرضا الوظيفي لصالح البكالوريوس، كما أظهرت نتائج الدراسة أنّ هناك علاقة إيجابية بين درجة ممارسة المساءلة الإدارية والرضا الوظيفي لدى معلمي مدارس مديرية التربية والتعليم للواء الشونة الجنوبية من وجهة نظرهم.

بينما هدفت **دراسة عليان (2022)** التعرف إلى درجة تطبيق تعليمات وحدة الجودة والمساءلة وعلاقتها بتنمية المهارات الإدارية من وجهة نظر مدري المدارس، والكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد العينة لأثر تطبيق هذه التعليمات في تنمية المهارات الإدارية من وجهة نظرهم، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد المنهج الوصفي – المسحي؛ حيث طوّر الباحث استبانة مكونه من (40) فقرة، توزعت في أربعة مجالات. طبقت الاستبانة على عينة الدراسة بطريقة قصدية، والتي بلغ عددها (80) مديراً ومديرة من مديري المدارس الحكومية في لواء الرصيفة. وتوصلت الدراسة لعدة نتائج، أهمّها: أنّ درجة تطبيق تعليمات وحدة الجودة والمساءلة في تنمية المهارات الإدارية من وجهة نظر مديري المدارس، جاء بدرجة متوسطة بلغت (3.03)، وحصلت جميع المجالات المعبرة عن تطبيق تعليمات وحدة جودة التعليم والمساءلة وعلاقتها في تنمية المهارات الإدارية على متوسطات بدرجات متوسطة، وقد حصل مجال "المدرسة والمجتمع" على أعلاها من بين التقديرات، ومجال "بيئة الطالب" على أدناها، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين تقديرات أفراد العينة لدرجة تطبيق تعليمات وحدة الجودة والمساءلة، وعلاقتها في تنمية المهارات الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في تربية لواء الرصيفة تُعزى لمتغيرات: النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة.

أما دراسة **أبي شرخ، والأسود. (2020)** فقد حاولت تعرُّف تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية محافظات غزة للمساءلة الإدارية في ضوء متغيرات: (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة والمنطقة التعليمية)، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقام الباحثان بتصميم استبانة "المساءلة الإدارية"، التي احتوت على (29) فقرة، وطبقت الاستبانة على عينة مقدارها (479) معلماً ومعلمة منهم (206) ذكور و(276) إناث. وقد توصلت الدراسة إلى أنّ متوسط تقدير المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمساءلة الإدارية حصلت على بوزن نسبي (81.04%)، بدرجة كبيرة، كما تبيّن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمساءلة الإدارية تُعزى إلى متغير: (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة)، بينما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في متغير المنطقة التعليمية لصالح منطقتيْ شرق خانيونس وشمال غزة.

وهدفت دراسة **الثبيتي والألفي (2019)** إلى التعرف على النمط القيادي السائد لدى قادة مدارس محافظة الطائف وعلاقته بدرجة تطبيقهم للمساءلة الإدارية من وجهة نظر المعلمين، تكونت عينة الدراسة من (381) معلماً ومعلمة اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي – الارتباطي والاستبانة أداة الدراسة. توصلت الدراسة إلى أنّ مستوى المساءلة الإدارية لدى المعلمين كان مرتفعاً، وأن نمط القيادة السائد من وجهة نظر المعلمين هو القيادة الديمقراطية؛ حيث جاء بدرجة مرتفعة. بينت النتائج عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم لدرجة الأنماط القيادية والمساءلة الإدارية تُعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي والمرحلة التعليمية.

بينما سعت دراسة **أبي كوش، وآخرين. (2018)** إلى الكشف عن تقدير درجة تطبيق المساءلة الإدارية لمديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية في منطقة النقب التعليمية داخل الخط الأخضر جميعهم، والبالغ عددهم (1826) معلماً ومعلمة، حسب إحصائيات الإدارة التعليمية لمنطقة النقب. وتكونت عينة الدراسة من (323) معلماً ومعلمة، اختيروا بطريقة عشوائية طبقية. ولتحقيق أهداف الدراسة بنيت استبانة تكونت من (24) فقرة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: أن درجة تطبيق المساءلة الإدارية لمديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر كانت عالية، وتبين عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات إجابات العينة لدرجة المساءلة الإدارية لمديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر، تُعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة.

وحاولت دراسة **حتاملة وسالمة (2017)** الكشف عن درجة تطبيق كل من المساءلة الإدارية، والحوكمة المؤسّسية، وإيجاد العلاقة الارتباطية بينهم في مديريات التعليم في الأردن من وجهة نظر القادة الإداريين، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت استبانتين: استبانة المساءلة الإدارية، واستبانة الحوكمة المؤسّسية، وتكونت عينة الدراسة من (272) قيادياً تربويا،

وتوصلت الدراسة إلى أنّ درجة تطبيق المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن جاء بمتوسط حسابي قدره (3.3)، أي بدرجة متوسطة.

وحاولت دراسة **ياتيبنار (Yenipinar, 2021)** تقصّي درجة تطبيق المساءلة في لتدريس من خلال تحليل تصورات المعلمين الذين يواجهون هذه الظاهرة ويختبرونها بشكل مباشر في العمليات التعليمية، واستخدم المنهج الوصفي النوعي من خلال تحليل المقابلة، وبلغ حجم العينة (150) معلماً، وتمّ تحليل المحتوى ووصفها بالاقتباسات المباشرة، وظهرت نتائج الدراسة أن أصحاب المصلحة بالمدرسة ليسوا على دراية كاملة بالمساءلة التعليمية، وأنّ عمليات المحاسبة لا تعمل في مجموعات عمل المعلمين، ولا يتم تشكيل آلية مساءلة في النظام التعليمي التركي، وتركز على جعل عمليات المساءلة التعليمية للمعلمين يشعرون بالقلق من تراجع إبداعاتهم.

وسعت دراسة **إيرداغ (Erdag, 2019)** التعرف إلى آثار ضغوط الأداء الأكاديمي على سياسات المساءلة الإدارية في تركيا، تكونت عينة الدراسة من (357) معلماً ومعلمة و(154) مديراً ومديرة، استخدم المنهج الوصفي – التحليلي. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائياً بين مستوى ضغوط الأداء الأكاديمي وسياسات المساءلة الإدارية، حيث تشكل ضغوط الأداء الأكاديمي مزيداً من الدعم لسياسة المساءلة الإدارية.

أما دراسة **برهل وآخرين (Berryhil et al; 2016)** فقد هدفت إلى التعرف إلى تصورات معلمي المدارس الابتدائية في ولاية كارولينا في الولايات المتحدة الأمريكية لسياسات المساءلة وتأثيرها عليهم، وتكونت عينة الدراسة من (100) معلماً ومعلمة، واستخدمت الاستبانة والمقابلة لجمْع البيانات، وأظهرت النتائج سلبية عواقب سياسة المساءلة على المعلمين، ومنها انعدام سياسة الدعم للمعلمين التي ارتبطت بالإرهاق العاطفي عندهم وانتشار صراع الدور، وأظهرت النتائج أن بعض المعلمين يشعرون بالقلق والخوف من انعدام العوامل الشخصية كقدراتهم التربوية الخاصة بهم.

وأجريتْ **(Ball, 2016)** دراسة في كندا هدفت إلى التعرف على كيفية إدارة مديري المدارس الابتدائية توقعات المساءلة المتعددة في عملهم. تكونت عينة الدراسة من (16) من مديري المدارس. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت المقابلة شبه المنظَّمة. بينت نتائج الدراسة أن مستوى المساءلة المفروض من قِبَل مجالس المدارس ووزارة التربية والتعليم كان مرتفعاً، وأشارت النتائج أنّ حجم الطلبات المفروضة على مديري المدارس الابتدائية من خلال أشكال المساءلة يزيد من مستوى عمل المديرين. كشفت النتائج أنّ أشكال المساءلة غير القابلة للتفاوض يؤثر على كيفية عمل بعض مديري المدارس الابتدائية، يتسبب بارتفاع مستوى التوتر لدى المديرين لما يتعلق بما يرون أنه جوانب مهمة من عملهم. كشفت النتائج أنّ مديري المدارس الابتدائية يستخدمون مجموعة من الاستراتيجيات والدعم لتحقيق توقعات المساءلة البيروقراطية المتزايدة، مع احترام جوانب المساءلة الأخلاقية الخاصة باحتياجات السياقات المدرسية الخاصة بهم.

هدفت دراسة **أرغون (Argon, 2015)** في تركيا إلى تعرف تصورات المعلمين والإداريين حول مستوى المساءلة لدى مديري المدارس الابتدائية. تكوّنت عيّنة الدراسة من (42) معلماً ومعلمة واستخدمت المقابلة شبه المنظمة المكونة من أسئلة مفتوحة أداة لجمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة إلى أنّ مديري المدارس الابتدائية لا يمتلكون خصائص المساءلة بصورة عالية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة العمل على إخضاع جميع العاملين في المدارس للمساءلة، وإلى أنّ مديري المدارس لا ينبغي أنْ يكونوا مسؤولين أمام رؤسائهم فحسب، وأنّ السبب الأهم للمساءلة يأتي من مطلب المديرين بالاضطلاع بمسؤولياتهم بشكل صحيح وبما يتماشى مع القانون. بينت النتائج أنّ المساءلة تؤدي إلى تكوين مناخ إيجابي في المدارس.

أما دراسة **بيرهل ولينّي (Berryhil &Linney, 2016)** فقد سعت إلى التعرف إلى درجة فهْم مديري المدارس الثّانوية في استراليا لتأثير المساءلة الإدارية على العلمية التّعليمية، استخدم المنهج الوصفي عن طريق تطبيق استبانة تكوّنت من (30) فقرة على عيّنة تكوّنت من (14) من مديري المدارس الثّانوية في استراليا، أظهرت النّتائج أنّ مديري المدارس يعون أهمّية تطبيق المساءلة الإدارية في مدارسهم، ويدركون دورها تحسين العملية التّعليمية وتحقيق الأهداف المحدّدة.

كما أجرى أتفيا **(Ataphia, 2014)** دراسة هدفت إلى تقييم واقع المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية في ولاية الدلتا في نيجيريا، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي – التحليلي عن طريق تطبيق استبانة تكونت من (25) فقرة على عينة من مديري المدارس تكونت من (31) مديراً، أظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة تطبيق المساءلة الإدارية في المدارس مرتفعة، كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين توجهات مديري المدارس نحو تطبيق المساءلة الإدارية تبعا لمتغيري الجنس والخبرة الإدارية.

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة فقد هدفت دراسة كل من (الشوابكة، 2022)، ودراسة (عليا، 2022)، ودراسة (أبو كوش،2018)، إلى التعرف على درجة ممارسة المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين، أمّا من حيث المنهج المتبع فقد تم استخدام المنهج الوصفي – التحليلي في الدراسات جميعها، وفيما يتعلق بعينة الدراسة فقد استخدمت الدراسات جميعها العينة العشوائية البسيطة، وطبقت دراسة (الشوابكة، 2022)، و(دياك، 2022) و(أبو شرخ والأسود، 2020) والثبيتي والألفي، 2019) و(أبو كوش، وآخرون) على عينة مكونة من معلمي المدارس ومعلماتها، في حين أنّ دراسة (عليان،2022) طبقت على عينة مكونة من مديري المدارس ومديراتها، أما من حيث الأداة فقد استخدمت الدراسات جميعها أداة الاستبانة لجمْع البيانات. ولقد شارت نتائج دراسة كل من (دياك، 2022)، ودراسة (الثبيتي والألفي، 2019)، ودراسة (أبو كوش وآخرون، 2018)، ودراسة (Ball, 2016)، إلى وجود درجة مرتفعة من المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس، كما بينت نتائج دراسة كل من (الشوابكة، 2022)، ودراسة (عليان، 2022)، إلى وجود دور لمدير المدرسة، وبدرجة متوسطة في تطبيق المساءلة الإدارية.

أوجه الالتقاء والاختلاف بين الدراسات السابقة والحالية: إن القاسم المشترك بين الدراسات السابقة سواء كانت العربية أو الأجنبية هو تناولها لدور مديري المدارس للتعرف على درجة تطبيق المسائلة الإدارية، كما وكان لها دور في إثراء الجانب النظري للدراسة الحالية، وفي تصميم وإعداد أداة الدراسة، وعليه تشكل اعلب الدراسات السابقة الموجودة في هذه الدراسة عنصراً مهما في تحسين مستوى الدراسة الحالية.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

من خلال عمله في المجال الإداري التربوي ومقابلة العديد من المدرين والمشرفين التربويين والمعلمين تلمّس الباحث العديد من المشكلات التي تتعلق بأداء المديرين حول المساءلة الإدارية؛ فقد رأى أنه من الضروري تسليط الضوْء على درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس مدينة يطا من وجهة نظر المعلمين، وقد أكدت العديد من الدراسات السابقة على أهمية المساءلة في المؤسّسات التعليمية؛ فقد أظهرت دراسة أبي كوش وآخرين (2018)، ودراسة أبي شرخ والأسود (2020)، ودراسة دياك (2022)، أن درجة عالية من المساءلة الإدارية تطبق في المدارس، وهذا يشير إلى أهمية تطبيق المساءلة في المؤسّسة التعليمية، لذا، جاءت هذه الدراسة من أجل معرفة درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة يطا، **حيث تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:**

- ما درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس مدينة يطا من وجهة نظر المعلمين؟

ويفرع عن السؤال الرئيس السؤال الفرعي الآتي:

- هل تختلف درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس مدينة يطا من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيرات: (الجنس والتخصص وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي)؟

**فرضيات الدراسة:**

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس مدينة يطا من وجهة نظر المعلمين تبعاً للمتغير الجنس
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس مدينة يطا من وجهة نظر المعلمين تبعاً للمتغير التخصص.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس مدينة يطا من وجهة نظر المعلمين تبعاً للمتغير سنوات الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس مدينة يطا من وجهة نظر المعلمين تبعاً للمتغير المؤهل العلمي.

**أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة إلى:

1. التعرف إلى درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس مدينة يطا، من وجهة نظر المعلمين.

2. معرفة الاختلاف في درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس مدينة يطا من وجهة نظر المعلمين تبعاً للمتغيرات: (الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي).

**أهمية الدراسة:**

تنبثق أهمية الدراسة من جانبين: الأول نظري، والثاني عملي كما يأتي:

**أولا: الأهمية النظرية**

- تُعد هذه الدراسة من الدراسات الحديثة التي أجريت في المدارس الحكومية في مدينة يطا بهدف التعرف على درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس مدينة يطا من وجهة نظر المعلمين.
- من المؤمّل أنْ تعمل هذه الدراسة على إثراء الجانب النظري في مجال الإدارة التربوية حول المساءلة الإدارية.
- ومن المؤمل أنْ تقدم إضافة علمية للمكتبات العربية بدراسة حول المساءلة الإدارية في مدينة يطا.

**ثانيا: الأهمية التطبيقية:**

من المتوقع أن يستفيد من نتائج الدراسة الحالية الآتي:

- المسؤولون عن المدراس الحكومية في مدينة يطا، حيث ستزودهم نتائج الدراسة بتغذية راجعة عن درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس، ومدى ملاءمتها في تحقيق التميز المؤسَّسي.
- مديرو المدارس الحكومية في مدينة يطا؛ حيث ستزودهم نتائج هذه الدراسة بدرجة تطبيق المساءلة الإدارية التي تعتبر من مميزات القرن الحادي والعشرون، والتي من المفترض العمل على توظيفها في مدارسهم، لما لها من فائدة في عمليتي التعليم والتعلم.
- المعلمون في المدارس الحكومية في مدينة يطا وذلك من خلال معرفتهم لدرجة تطبيق المساءلة الإدارية وفقا للأهداف الموضوعة.
- الباحثون، بحيث تفتح لهم آفاقاً جديدة من الدراسات في جوانب مختلفة ذات علاقة بموضوع الدراسة.

**حدود الدراسة:**

- **الحدود الموضوعية:** درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس مدينة يطا، من وجهة نظر المعلمين.
- **الحدود المكانية:** المدارس الحكومية في مدينة يطا.
- **الحدود البشرية:** المعلمون والمعلمات في مديرية تربية وتعليم مدينة يطا.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2023-2024م).

**مصطلحات الدراسة:**

**المساءلة الإدارية:** بأنها الإجراءات التي يتخذها مدير المدرس للتأكد من قيام المرؤوسين من معلمين وغيرهم بالمهام الموكلة إليهم، وأنها تمت بالطريقة والكيفية المطلوبة، ويترتب على هذه الإجراءات خطوات لاحقة من توجيهات للتصحيح أو عقوبات بهدف عدم التقصير أو مكافآت بهدف التعزيز (الثبيتي، 112:2019).

وتعرف المساءلة إجرائياً: بأنّها عملية يقوم بها مديرو المدارس الحكومية في مدينة يطا من خلال متابعة العاملين والمعلمين في المدرسة ومحاسبتهم على ما أسند اليهم من مهام ومسؤوليات، بهدف تحسين أدائهم وممارساتهم التدريسية، والارتقاء بالمستوى العام للمدرسة، وتشتمل على الانضباط الوظيفي والعمل والإنجاز والعلاقات الإنسانية وأخلاقيات الوظيفة، وتقاس بالدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس المساءلة الإدارية.

**مدير المدرسة:** هو الرئيس التنفيذي المسؤول عن أنشطة المدرسة كافة في المجالات التربوية والتعليمية والأنشطة المدرسية والشؤون الفنية والإدارية والمالية (أبو شرخ والأسود، 2020).

ويعرف مدير المدرسة إجرائياً: بأنه مدير المدرسة الحكومية في مدارس مدينة يطا، الذي يتقلد ارفع منصب إداري في المدرسة وتقع على عاتقه مسؤولية متابعة الإهمال بشقيها الفنية والإدارية داخل المدرسة.

**طريقة الدّراسة وإجراءاتها:**

يتضمن هذا الجزء وصفاً لطريقة الدّراسة وإجراءاتها التي اتبعها الباحث في تحديد مجتمع الدّراسة وعيّنتها واستخدام أداة الدّراسة، وخطوات التحقق من صدق الأداة وثباتها، إضافة إلى وصف تصميم الدراسة، والطرق الإحصائية المتبعة في تحليل البيانات.

**منهج الدّراسة:**

استخدم الباحث المنهج الوصفيّ – التّحليليّ، للتعرف إلى درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس مدينة يطا من وجهة نظر المعلمين، حيث أن هذا المنهج لا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها، وإنما يتضمن قدراً من التفسير لهذه البيانات. ويعود السبب في استخدام هذا المنهج نظراً لملاءمته أغراض الدراسة.

**مجتمع الدّراسة:**

تكوّن مجتمع الدّراسة من معلمي المدارس الحكومية في مدارس يطا، البالغ عددهم (1786) معلماً ومعلمة، منهم (752) معلماً، و(1034) معلمة حسب إحصائية مديرية تربية وتعليم يطا للعام الدراسي (2023–2024م).

**عيّنة الدّراسة:**

تكونت عينة الدراسة الحالية من (100) معلّم ومعلّمة من معلمي المدارس الحكومية في مدارس يطا، تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، والجدول (1) يبيّن توزيع عينة الدراسة وفق متغيراتها المستقلة:

**الجدول (1): خصائص العيّنة الدّيموغرافيّة**

| المتغيّر | مستويات المتغيّر | التكرار | النّسبة المئوية% |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 40 | %40 |
| | أنثى | 60 | %60 |
| التخصص | علمي | 41 | %41 |
| | أدبي | 59 | %59 |
| المؤهل العلميّ | بكالوريوس | 86 | %86 |
| | دراسات عليا | 14 | %14 |
| سنوات الخبرة | 1– 5 سنوات | 16 | %16 |
| | 6–10 سنوات | 22 | %22 |
| | 11 سنة فأكثر | 62 | %62 |

**أداة الدّراسة:**

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد الاطّلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، وعلى الأداة المستخدمة في بعض الدراسات استعان الباحث بأداة الدراسة من إعداد الشوابكة (2022)، ودراسة الثبيتي (2019) وذلك لملاءمته أهداف الدراسة. وقد تكون المقياس في صورة النهائية من (30) فقرة، حيث تكون من أربعة محاور، وهي: المحور الأول، الانضباط الوظيفي وتكون من (8) فقرات، والمحور الثاني، العمل والإنجاز، وتكون من (7) فقرات، والمحور الثالث، وتكون من (8) فقرات، والمحور الرابع، أخلاقيات الوظيفة، وتكون من (7) فقرات. وقد اشتملت الاستبانة أيضاًعلى متغيرات الدراسة، وهي: الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص.

**صدق أداة الدّراسة:**

تأكد الباحث من صدق الأداة من خلال عرضها على عدد من المحكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وأشار المحكمون إلى أجراء بعض التعديلات على أسلوب صياغة الفقرات، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة أشار المحكمون بصلاحية أداة الدراسة.

ومن جانب آخر جرى التحقق من صدق الأداة من الناحية الإحصائية أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الدراسة في درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس يطا من وجهة نظر المعلمين مع الدرجة الكلية لها، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (2): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين كل فقرة من فقرات الدراسة مع الدرجة الكلية

| رقم الفقرة | معامل الارتباط (ر) | الدلالة الإحصائية | رقم الفقرة | معامل الارتباط (ر) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الانضباط الوظيفي | | | العلاقات الإنسانية | | |
| 1 | .336** | .00 | 16 | .448** | .00 |
| 2 | .602** | .00 | 17 | .470** | .00 |
| 3 | .763** | .00 | 18 | .473** | .00 |
| 4 | .602** | .00 | 19 | .519** | .00 |
| 5 | .540** | .00 | 20 | .557** | .00 |
| 6 | .408** | .00 | 21 | .516** | .00 |
| 7 | .675** | .00 | 22 | .682** | .00 |
| 8 | .597** | .00 | 23 | .432** | .00 |
| العمل والإنجاز | | | أخلاقيات الوظيفة | | |
| 9 | .418** | .00 | 24 | .492** | .00 |
| 10 | .669** | .00 | 25 | .536** | .00 |
| 11 | .640** | .00 | 26 | .547** | .00 |
| 12 | .705** | .00 | 27 | .576** | .00 |
| 13 | .483** | .00 | 28 | .559** | .00 |
| 14 | .474** | .00 | 29 | .611** | .00 |
| 18 | .435** | .00 | 30 | .522** | .00 |

** دالّة إحصائيّاً عند ($\alpha \leq .05$)

تشير المعطيات الواردة في الجدول (2) إلى أنَّ قيم مصفوفة ارتباط فقرات الاستبانة جميعها مع الدرجة الكلية للمجال دالّة إحصائيّاً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، وهذا بالتّالي، يعبر عن صدق فقرات الأداة في قياس ما صيغت من أجل قياسه.

**ثبات أداة الدراسة:**

استخرج معامل ثبات هذه الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، حيث بلغ معامل الثبات (.951) وهو معامل عال يفي بأغراض الدراسة الحالية.

**متغيّرات الدّراسة:**

تضمّنت الدراسة المتغيرات الآتية:

1. **المتغيّرات المستقلّة:**
   - الجنس: وله مستويان: (ذكر، أنثى)
   - التخصص: وله مستويان: (علمي، أدبي)
   - المؤهل العلميّ: وله مستويان: ( بكالوريوس، دراسات عليا)
   - سنوات الخبرة: وله ثلاثة مستويات: (1–5 سنوات، 6–10 سنوات، 11 سنة فأكثر)
2. **المتغيّر التّابع:**

درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس يطا من وجهة نظر المعلمين.

**المعالجة الإحصائيّة:**

بعد تفريغ إجابات أفراد العينة جرى ترميزها وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب، ثم عولجت البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ومن المعالجات الإحصائية المستخدمة:

- التكرارات، والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية.
- اختبار "ت" لعينيتين مستقلتين (t-testIndependentn).

- اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).
- معادلة كرونباخ ألفا لحساب معامل الثبات.

**تصحيح المقياس:**

استخدم مقياس لكرت الخماسي، وهو أسلوب لقياس السّلوكيّات ويستعمل في الاستبيانات وبخاصة في مجال الإحصاء، ويعتمد المقياس على ردود تدل على درجة الموافقة أو الاعتراض على صيغة ما، معتمداً على المتوسط الحسابيّ في التّعبير عن ذلك في تحديد درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس يطا من وجهة نظر المعلمين، بناء على المتوسّطات الحسابيّة:

**الجدول (3): مفاتيح المتوسطات الحسابية**

| المتوسّط الحسابيّ | الدّرجة |
|---|---|
| 2.33 – 1.00 | منخفضة |
| 3.67 – 2.34 | متوسّطة |
| 5.00 – 3.68 | مرتفعة |

**تحليل نتائج الدراسة:**

يتضمّن هذا الجزء تحليلاً إحصائيّاً للبيانات النّاتجة عن الدّراسة، وذلك من أجل الإجابة عن أسئلتها، واختبار فرضيّاتها. وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس يطا من وجهة نظر المعلمين، ومن أجل تحقيق ذلك استخدم الباحث استبانة مؤلفة من (30) فقرة وزعت على عينة مؤلفة من (100) معلم ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم يطا، وفيما يأتي عرضٌ لنتائج الدراسة:

**أولاً: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة**

**النتائج المتعلقة السّؤال الأوّل:**

- ما درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس يطا، من وجهة نظر المعلمين؟

ومن أجل الإجابة عن السّؤال السّابق استخرجت المتوسّطات الحسابيّة والانحراف المعياري لكل مجال من مجالات الدراسة، وفيما يأتي بيان ذلك:

**جدول (4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس يطا من وجهة نظر المعلمين مرتبة حسب الأهمية**

| المقياس | المتوسّط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ | الدّرجة |
|---|---|---|---|
| الانضباط الوظيفي | 4.25 | .49 | مرتفعة |
| العمل والإنجاز | 4.18 | .54 | مرتفعة |
| العلاقات الإنسانية | 4.21 | .63 | مرتفعة |
| أخلاقيات الوظيفة | 4.17 | .63 | مرتفعة |
| الدرجة الكلية للأداة | 4.20 | .50 | مرتفعة |

يتضح من خلال الجدول (4) أن فقرات درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس يطا من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.20) والانحراف المعياري (0.50)؛ فقد تراوحت المتوسّطات الحسابيّة للمجالات ما بين (4.17) إلى (4.25)، وهذا يشير إلى أنّ المجالات جميعها جاءت بدرجة مرتفعة، ورتبت حسب الأهمية على النحو الآتي: الانضباط الوظيفي، العلاقات الإنسانية، العمل والإنجاز، أخلاقيات الوظيفة.

**أولاً: الانضباط الوظيفي**

استخرجت المتوسّطات الحسابيّة والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات الانضباط الوظيفي، وفيما يأتي بيان ذلك:

**جدول (5): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة درجة الانضباط الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس يطا، من وجهة نظر المعلمين مرتبة حسب الأهمية**

| الفقرات | المتوسّط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ | الدّرجة |
|---|---|---|---|
| يتابع مدير المدرسة دوام المعلمين في المدرسة | 4.60 | .55 | مرتفعة |
| يُتابع المدير المعلمين في إشرافهم اليومي على الطلاب. | 4.43 | .59 | مرتفعة |
| يتابع المدير المعلمين في التقيد بالأنظمة والقوانين | 4.32 | .71 | مرتفعة |
| يحرص على الالتزام بأوقات الاجتماعات | 4.25 | .69 | مرتفعة |
| يعتمد الشفافية عند القيام بالمساءلة الإدارية للمعلمين | 4.15 | .80 | مرتفعة |
| حرص على تطبيق الأنظمة والتشريعات عند إصدار المساءلة الإدارية | 4.14 | .75 | مرتفعة |
| يتبنى نظام رقابة معلن للمعلمين قبل إصدار المساءلة الإدارية | 4.12 | .70 | مرتفعة |
| يُناقش المدير المعلمين غير الملتزمين بالأنظمة والقوانين | 4.00 | .71 | مرتفعة |
| الدرجة الكلية | 4.25 | .49 | مرتفعة |

يتضح من خلال الجدول (5) أن درجة الانضباط الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس يطا، من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة؛ فقد تراوحت المتوسّطات الحسابيّة للفقرات ما بين (4.60) إلى (4.00)، وإن الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي الفقرة رقم (1)، التي نصُّها: (يتابع مدير المدرسة دوام المعلمين في المدرسة)، حيث حصلت على متوسط حسابي (4.60)، تليها الفقرة (2)، التي نصُّها: (يُتابع المدير المعلمين في إشرافهم اليومي على الطلاب)؛ حيث حصلت على متوسط حسابي (4.43)، تليها الفقرة (4)، التي نصُّها: (يتابع المدير المعلمين في التقيد بالأنظمة والقوانين)؛ حيث حصلت على متوسط حسابي (4.32)، وأن الفقرة التي حصلت على أدنى متوسط حسابي هي الفقرة رقم (8)، التي نصُّها: (يُناقش المدير المعلمين غير الملتزمين بالأنظمة والقوانين)؛ حيث حصلت على متوسط حسابي (4.00).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ العديد من المهام الرسمية التي يقوم بها المدير تتمثل في متابعة المعلمين في المدرسة، سواء كان معلّماً أو سكرتيراً، أو غيره، وهذا يفرض على المدير أن يقوم بمساءلة الجميع في حال وجود أي تقصير في ذلك، كما أن دور المدير كمشرف مقيم في المدرسة يتطلب منه أن يقوم بدور المساءلة في العديد من المواقف، وهذا ما أدى إلى درجة عالية من الانضباط الوظيفي. وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد في دراسة دياك (2022) ودراسة أبي شرخ والأسود (2020).

**ثانياً: العمل والإنجاز**

استخرجت المتوسّطات الحسابيّة والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات العمل والإنجاز، وفيما يأتي بيان ذلك:

**جدول (6): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة درجة العمل والإنجاز لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس يطا، من وجهة نظر المعلمين مرتبة حسب الأهمية**

| الفقرات | المتوسّط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ | الدّرجة |
|---|---|---|---|
| يقيم أداء المعلمين حسب إنجازاتهم | 4.36 | .75 | مرتفعة |
| يقوم المدير بالتغذية الراجعة من أجل تشجيع المعلمين على الإنجاز | 4.29 | .69 | مرتفعة |
| ينشر ثقافة المساءلة الإدارية بين المعلمين | 4.25 | .86 | مرتفعة |
| يتابع تطبيق الأنظمة والقوانين من قبل المعلمين | 4.18 | .83 | مرتفعة |
| إجراءات المساءلة الإدارية لجميع العاملين في المدرسة واضحة | 4.09 | .77 | مرتفعة |
| يوفر الأدلة قبل إصدار المساءلة الإدارية | 4.06 | .81 | مرتفعة |
| .يوظف استخدام التكنولوجيا عند إصدار المساءلة الإدارية | 4.05 | .80 | مرتفعة |
| الدرجة الكلية | 4.18 | .54 | مرتفعة |

يتضح من خلال الجدول (6) أن درجة العمل والإنجاز لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس يطا، من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة؛ فقد تراوحت المتوسّطات الحسابيّة للفقرات ما بين (4.36) إلى (4.05)، وإن الفقرة التي حصلت على أعلى

متوسط حسابي هي الفقرة رقم (12)، التي نصُّها: (يقيم أداء المعلمين حسب إنجازاتهم)؛ حيث حصلت على متوسط حسابي (4.36)، تليها الفقرة (13)، التي نصُّها: (يقوم المدير بالتغذية الراجعة من أجل تشجيع المعلمين على الإنجاز)؛ حيث حصلت على متوسط حسابي (4.29)، تليها الفقرة (9)، التي نصُّها: (ينشر ثقافة المساءلة الإدارية بين المعلمين)؛ حيث حصلت على متوسط حسابي (4.25)، وأن الفقرة التي حصلت على أدنى متوسط حسابي هي الفقرة رقم (15)، التي نصُّها: (يوظف استخدام التكنولوجيا عند إصدار المساءلة الإدارية)؛ حيث حصلت على متوسط حسابي (4.05). وتعزى هذه النتيجة إلى أنَّ المدير من خلال عمله يقوم بتقييم العمل المدرسي، وكذلك عمل المعلمين ومتابعة الخطط العلاجية والخطط الاستراتيجية للمدرسة، ما يظهر درجة عالية من العمل والإنجاز على أرض الواقع التي تتطلب درجة من المساءلة من أجل إتمامها على أكمل وجه، وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد في دراسة أبي كوش وآخرين (2018).

**ثالثاً: العلاقات الإنسانية**

استخرجت المتوسّطات الحسابيّة والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات العلاقات الإنسانية، وفيما يأتي بيان ذلك:

**جدول (7): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة درجة العلاقات الإنسانية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس يطا، من وجهة نظر المعلمين مرتبة حسب الأهمية**

| الفقرات | المتوسّط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ | الدرجة |
|---|---|---|---|
| يشارك المعلمين في وضع الخطط العلاجية لنقاط الضعف الواردة في المساءلة الإدارية | 4.40 | .83 | مرتفعة |
| يوازن بين مصلحة المدرسة العامة ومصلحة المعلمين عند إصدار المساءلة | 4.26 | .77 | مرتفعة |
| يشارك مدير المدرسة المجتمع الملحي في المناسبات الاجتماعية | 4.25 | .90 | مرتفعة |
| يرفع الروح المعنوية للمعلمين في المواقف الضاغطة | 4.21 | .77 | مرتفعة |
| يطبق المساءلة الإدارية على المعلمين دون تحيز | 4.18 | .89 | مرتفعة |
| يشجع التعاون المتبادل بين المعلمين لتبادل الخبرات التطويرية | 4.18 | .83 | مرتفعة |
| يشارك المدير المعلمين المناسبات الاجتماعية لخلق مناخ اجتماعي | 4.15 | .89 | مرتفعة |
| يحترم تبريرات المعلمين المتعلقة المساءلة الإدارية | 4.06 | .78 | مرتفعة |
| الدرجة الكلية | 4.21 | .63 | مرتفعة |

يتضح من خلال الجدول (7) أنَّ درجة العلاقات الإنسانية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس يطا، من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة؛ فقد تراوحت المتوسّطات الحسابيّة للفقرات ما بين (4.40) إلى (4.06)، وإن الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي الفقرة رقم (20)، التي نصُّها: (يشارك المعلمين في وضع الخطط العلاجية لنقاط الضعف الواردة في المساءلة الإدارية)؛ حيث حصلت على متوسط حسابي (4.40)، تليها الفقرة (21)، التي نصُّها: (يوازن بين مصلحة المدرسة العامة ومصلحة المعلمين عند إصدار المساءلة)؛ حيث حصلت على متوسط حسابي (4.26)، تليها الفقرة (16)، التي نصُّها: (يشارك مدير المدرسة المجتمع الملحي في المناسبات الاجتماعية)؛ حيث حصلت على متوسط حسابي (4.25)، وأن الفقرة التي حصلت على أدنى متوسط حسابي هي الفقرة رقم (17)، التي نصُّها: (يحترم تبريرات المعلمين المتعلقة بالمساءلة الإدارية)؛ حيث حصلت على متوسط حسابي (4.06). وتعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس يولون أهمية كبرى للعلاقات الإنسانية مع المعلمين، حيث يشاركونهم الزيارات في مناسباتهم الاجتماعية، وكذلك يهتم بالحالات الاجتماعية عند المعلمين والطلبة.

**رابعاً: أخلاقيات الوظيفة**

استخرجت المتوسّطات الحسابيّة والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات أخلاقيات الوظيفة، وفيما يأتي بيان ذلك:

**جدول (8): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة درجة أخلاقيات الوظيفة لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس يطا، من وجهة نظر المعلمين مرتبة حسب الأهمية**

| الفقرات | المتوسّط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ | الدرجة |
|---|---|---|---|
| يراعي المدير أخلاقيات المهنة في العمل | 4.36 | .76 | مرتفعة |

| الفقرات | المتوسّط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ | الدّرجة |
|---|---|---|---|
| يثني المدير على المعلم الذي يعدل مسار أدائه بعد صدور المساءلة الإدارية بطرق مختلفة | 4.28 | .74 | مرتفعة |
| يراعي المدير التي لها علاقة بالمساءلة الإدارية | 4.27 | .75 | مرتفعة |
| يحرص أن يكون أنموذج القدوة في تقبل النقد البناء | 4.14 | .83 | مرتفعة |
| يتصف بالمرونة عند تدرجة بالمساءلة الإدارية | 4.13 | .90 | مرتفعة |
| يتراجع عن المساءلة الإدارية بلباقة عند ثبوت تبريرات المعلمين | 4.05 | .83 | مرتفعة |
| يمنح المدير الوقت الكافي للمعلم لتعديل أداءه بعد المساءلة | 3.93 | .82 | مرتفعة |
| الدرجة الكلية | 4.17 | .63 | مرتفعة |

يتضح من خلال الجدول (8) أن درجة أخلاقيات الوظيفة لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس يطا من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة؛ فقد تراوحت المتوسّطات الحسابيّة للفقرات ما بين (4.36) إلى (3.93)، وإن الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي الفقرة رقم (24)، التي نصُّها: (يراعي المدير أخلاقيات المهنة في العمل)؛ حيث حصلت على متوسط حسابي (4.36)، تليها الفقرة (25)، التي نصُّها: (يثني المدير على المعلم الذي يعدل مسار أدائه بعد صدور المساءلة الإدارية بطرق مختلفة)؛ حيث حصلت على متوسط حسابي (4.28)، تليها الفقرة (27)، التي نصُّها: (يراعي المدير التي لها علاقة بالمساءلة الإدارية)؛ حيث حصلت على متوسط حسابي (4.27)، وأن الفقرة التي حصلت على أدنى متوسط حسابي هي الفقرة رقم (26)، التي نصُّها: (يمنح المدير الوقت الكافي للمعلم لتعديل أدائه بعد المساءلة)؛ حيث حصلت على متوسط حسابي (3.93).

أظهرت النتائج أن درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس مدينة يطا، من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة، وتمّ ترتيب المجالات حسب الأهمية على النحو الآتي: الانضباط الوظيفي، العلاقات الإنسانية، العمل والإنجاز، أخلاقيات الوظيفة.

إن درجة الانضباط الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس يطا من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ العديد من المهام الرسمية التي يقوم بها المدير تتمثل في متابعة المعلمين في المدرسة سواء كان معلماً أو سكرتيراً، أو غيره، وهذا يتوجب على المدير أن يقوم بمساءلة الجميع في حال وجود أي تقصير في ذلك، كما أن دور المدير كمشرف مقيم في المدرسة يتطلب منه أن يقوم بدور المساءلة في العديد من المواقف.

كما تبين أنّ درجة العمل والإنجاز لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس يطا، من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ المدير من خلال عمله يقوم بتقييم العمل المدرسي، وكذلك تقويم العمل ومتابعة الخطط العلاجية والخطط الاستراتيجية للمدرسة، مما يظهر درجة من العمل والإنجاز على أرض الواقع التي تتطلب درجة من المساءلة من أجل إتمامها على أكمل وجه. وأنّ درجة العلاقات الإنسانية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس يطا من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن العاملين في المدرسة جميعهم يعملون كفريق واحد، وهذا يؤدي إلى مشاركة الجميع في إنجاز الخطط، مما يؤدي إلى الوصول إلى الموازنة في العلاقات الإنسانية بين العاملين في المدرسة والمدير.

كما أنّ درجة أخلاقيات الوظيفة لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس يطا من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ مهنة التعليم مهنة إنسانية تراعي الأخلاق الإنسانية، ولكون المدير المسؤول الأول عن سير العمل في المدرسة؛ فهو يعمل على أن يكون قدوة في العمل من خلال القيام بهمامه على أكمل وجه دون تقصير، بحيث لا يخضع لأيّة مساءلة من قبل الآخرين.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة دياك (2022) ودراسة أبي شرخ، والأسود، (2020) دراسة الثبيتي والألفي (2019) ودراسة أبي كوش، الشرمان، البركات، (2018)، ودراسة الهبيل (2017) ودراسة (Ball, 2016) ودراسة (Argon, 2015) التي أظهرت درجة مرتفعة من المساءلة، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة الشوابكة (2022) ودراسة عليان (2022) ودراسة حتاملة وسالمة (2017) التي أظهرت درجة متوسطة من المساءلة.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:**

هل تختلف درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس يطا، من وجهة نظر المعلمين تبعاً للمتغيرات: (الجنس، التخصص، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

وللإجابة عن هذا السؤال صيغت الفرضيات الصفرية الآتية:

- **الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس يطا، من وجهة نظر المعلمين تبعاً للمتغير الجنس.

وللإجابة عن هذا الفرضية تمّ استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين t-testIndependent

**جدول (9): نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في استجابات عيّنة الدّراسة نحو تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس يطا، من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس.**

| الجنس | العدد | المتوسّط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ | درجة الحريّة | قيمة "t" | مستوى الدّلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكر | 40 | 4.22 | .54 | 98 | .389 | .698 |
| أنثى | 60 | 4.18 | .47 | | | |

يتضح من نتائج الجدول (9) أن مستوى الدّلالة أكبر من (.05)، لذلك، قبلت الفرضية الصفرية؛ أي أنه لا توجد فروق ذات دّلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في استجابات عينة الدراسة نحو تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس يطا، من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دّلالة إحصائيّة في استجابات عينة الدراسة نحو تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس يطا، من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات يعملون في بيئة متقاربة من العمل المدرسين وأن فريق المساءلة هو تقريباً نفسه للمدرسين جميعهم، سواء على مستوى المديرين أو المشرفين أو مديرية التربية. لذا، كانت الآراء متقاربة حول موضوع الدراسة.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة الشوابكة (2022) ودراسة عليان (2022) دراسة أبي شرخ، والأسود، (2020) دراسة الثبيتي والألفي (2019)، ودراسة أبي كوش، الشرمان، دراسة البركات، (2018) ودراسة (Ataphia, 2014) التي لم تظهر فروقاً تبعاً للمتغيرات الجنس، بينما تختلف مع دراسة دياك (2022)، التي أظهرت فروقاً لصالح الإناث.

- **الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس يطا من وجهة نظر المعلمين تبعاً للمتغير التخصص.

وللإجابة عن هذا الفرضية استخدم اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين t-testIndependent

**جدول (10): نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في استجابات عيّنة الدّراسة نحو تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس يطا، من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير التخصص**

| التخصص | العدد | المتوسّط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ | درجة الحريّة | "tقيمة" | مستوى الدّلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| علمي | 41 | 4.19 | .54 | 98 | .104- | .917 |
| أدبي | 59 | 4.20 | .47 | | | |

يتضح من نتائج الجدول (10) أنّ مستوى الدّلالة أكبر من (0.05)، لذلك قبلت الفرضية الصفرية؛ أي أنه لا توجد فروق ذات دّلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في استجابات عينة الدراسة نحو تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس يطا، من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير التخصص.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دّلالة إحصائيّة في استجابات عينة الدراسة نحو تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس يطا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير التخصص. ويعزو الباحث أنّ لكل معلم مجموعة من المسؤوليات يقوم فيها في المدرسة، لذا، فهو مسؤول عن إتمام مهامه دون تقصير بغضّ النظر عن تخصصه، ونجد أنّ المساءلة تكون من قبل فريق المتابعة للمدرسة ضمن نطاق مسؤوليات المعلمين.

- **الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس يطا، من وجهة نظر المعلمين تبعاً للمتغير المؤهل العلمي.

وللإجابة عن هذا الفرضية استخدم اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين t-testIndependent

**جدول (11): نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في استجابات عيّنة الدّراسة نحو تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس يطا، من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي**

| المؤهل العلمي | العدد | المتوسّط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ | درجة الحريّة | قيمة "t" | مستوى الدّلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بكالوريوس | 86 | 4.18 | .51 | 98 | -.806 | .422 |
| دراسات عليا | 14 | 4.30 | .40 | | | |

يتضح من نتائج الجدول (11) أن مستوى الدّلالة أكبر من (.05) لذلك تم قبول الفرضية الصفرية أي أنه لا توجد فروق ذات دّلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في استجابات عينة الدراسة نحو تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس يطا من وجهة نظر المعلمين، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دّلالة إحصائيّة في استجابات عينة الدراسة نحو تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس يطا، من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ويعزو الباحث أن المديرين يتم مساءلتهم من قبل فريق المتابعة وهم يعملون على القيام بمهامهم بالتعاون، لذا، نجدهم يتحملون مسؤولية سير العمل الإداري كفريق واحد داخل المدرسة، لإنجاح العمل فيها، وتحقيق أهدافها.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة الشوابكة (2022) دراسة أبي شرخ، والأسود، (2020) دراسة الثبيتي والألفي (2019)، ودراسة أبي كوش آخرون، (2018)، التي لم تظهر فروقاً تبعاً للمتغيرات المؤهل العلمي، بينما تختلف مع دراسة دياك (2022) التي أظهرت فروقاً لصالح حملة درجة البكالوريوس.

- **الفرضية الرابعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس يطا، من وجهة نظر المعلمين تبعاً للمتغير سنوات الخبرة.

وللإجابة عن هذا الفرضية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، ونتائج الجدولين (10) و (11) تبين ذلك

**جدول (12): الوصف الإحصائي لمتغير سنوات الخبرة**

| سنوات الخبرة | الوصف الإحصائي | | |
|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | العدد | الانحراف المعياريّ |
| 1– 5 سنوات | 4.37 | 16 | .39 |
| 6–10 سنوات | 4.16 | 22 | .61 |
| 11 سنة فأكثر | 4.17 | 62 | .48 |

يتضح من الجدول (12) أن هناك فروقاً ظاهرية في متوسطات متغير سنوات الخبرة، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً استخدم اختبار التباين الأحادي.

**جدول (13): نتائج اختبار التّباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس يطا، من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.**

| مصدر التّباين | مجموع المربّعات | درجات الحريّة | متوسّط المربّعات | قيمة "f" | مستوى الدّلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | .592 | 2 | .296 | 1.171 | .314 |
| داخل المجموعات | 24.542 | 97 | .2530 | | |
| المجموع | 25.134 | 99 | | | |

يتضح من نتائج الجدول (13) أن مستوى الدّلالة أكبر من ($\alpha \leq .05$)، لذلك قبلت الفرضية أي أنه لا توجد فروق ذات دّلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في استجابات عينة الدراسة نحو درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس يطا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة نحو تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مدارس يطا، من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة. ويعزو الباحث هذه النتيجة ظهرت بسبب تبادل الخبرات بين جميع العاملين في المجتمع المدرسي بحيث، يتم القيام بالمهام بشكل واضح وسلس، وتكون المساءلة للجميع دون التطرق إلى خبرة المعلم أو خبرة المدير، بل جودة العمل الإداري.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة أبي شرخ، والأسود، (2020) دراسة الثبيتي والألفي (2019) ودراسة أبي كوش، الشرمان، البركات، (2018)، ودراسة (Ataphia, 2014) التي لم تظهر فروقاً تبعاً للمتغيرات سنوات الخبرة، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة الشوابكة (2022) التي أظهرت فروقاً لصالح ذوي الخبرة أقل من (5) سنوات.

**التوصيات:**

من خلال النتائج السابقة توصي الباحثة بما يأتي:

- على مدير المدرسة الاستمرار في محاسبة المعلمين الذين يقصرون في أداء المهمات الموكلة إليهم لضمان تحقيق المؤسّسة أهدافها.
- العمل على تعميق وزيادة الوعي بضرورة زيادة الممارسات المتعلقة بالمساءلة الإدارية.
- الاستمرار في نشر تعليمات وحدة جودة التعليم والمساءلة وتطبيقها في المدارس الحكومية.
- عقد دورات تدريبية للمديرين الذين بحاجة لرفع كفاياتهم في ممارسة المساءلة الإدارية.
- الاستمرار في تنظيم زيارات تبادلية بين المدرسة ومؤسّسات المجتمع المحلي.

**المصادر والمراجع باللغة العربية:**


- أبو حسين، مصطفى. (2018). *معايير الحكم الرشيد ودورها في تنمية الموارد البشرية بوزارة الداخلية الفلسطينية*. رسالة ماجستير. أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا. جامعة الأقصى بغزة، فلسطين.
- أبو حشيش، بسام. (2018). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للمساءلة تجاه المعلمين. *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)*. 18(2).597-626.
- أبو شرخ، ضياء والأسود، فايز (2020). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمساءلة الإدارية من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28(2)، 52-78.
- أبو كوش، سالم الشرمان، منيرة، البركات، علي. (2018). درجة تطبيق المساءلة الإدارية لمديي المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. 26(4).
- الثبيتي، سلطان. (2019). النمط القيادي السائد لدى قادة مدارس محافظة الطائف وعلاقته بدرجة تطبيقهم للمساءلة الإدارية من وجهة نظر المعلمين، *المجلة العلمية لكلية التربية أسيوط*، 35(8): 108-139.
- الحارثي، عوض وعطية، محمد. (2019). درجة تطبيق المساءلة الإدارية في مدارس محافظة تربة وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين، *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط*، 35(5)، 383-416.
- الحجة، نادر صلاح الدين. (2021). درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة للمهارات القيادية وعلاقتها بالمساءلة الإدارية من وجهة نظر المعلمين –دراسة حالة. رسالة ماجستير. برنامج الإدارة والإشراف التربوي. جامعة القدس المفتوحة.
- الشوابكة، رولا حسن. (2022). درجة المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين. المجلة السعودية للعلوم التربوية، 1(7)، 105- 123.
- الغامدي، سعد والشطناوي، نواف. (2019). درجة ممارسة المساءلة التربوية لدى مد يري المدارس في محافظة العقيق بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، مجلة العلو م التربوية والنفسية، 2 (13)، 1-26.
- حتاملة، عبد السالم وسالمة، كايد. (2017). درجة تطبيق المساءلة الإدارية والحوكمة المؤسسية والعلاقة بينهما في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر القادة الإداريين فيها، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، 11(1): 102 -122.
- دياك، مها. (2022). المساءلة الإدارية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي مدارس لواء الشونة الجنوبية من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

- عليان، ماجد سليمان. (2022). درجة تطبيق تعليمات وحدة الجودة والمساءلة وعلاقتها بتنمية المهارات الإدارية من وجهة نظر مديري المدارس. *مجلة الشرق الأوسط للعلوم التربوية والنفسية* 2(1).155– 176.
- لولو، ضياء الدين. (2017). *درجة ممارسة مديري المناطق التعليمية بوكالة الغوث الدولية في محافظة غزة للمساءلة الإدارية وعلاقتها بالانتماء المهني لمديري المدارس*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

**References**

- Abu Hussein, M., (2018). Criteria of Good Governance and Their Role in Human Resource Development at the Palestinian Ministry of Interior. Master's Thesis. Academy of Administration and Politics for Graduate Studies. Al-Aqsa University, Gaza. (in Arabic)
- Abu Hashish, B., (2018). The Degree of High School Principals' Practice of Accountability Towards Teachers in Gaza Governorate. Al-Jami'a Journal (Series of Humanities Studies), 18(2), 597-626.
- (in Arabic)
- Abu Sharkh, D., & Al-Aswad, F., (2020). High School Principals' Practice of Administrative Accountability as Perceived by Teachers and Its Relationship with Some Variables in Gaza Governorates. Journal of Educational and Psychological Studies, 28(2), 52-78. (in Arabic)
- Abu Kush, S., Shurman, M., & Al-Barakat, A., (2018). Degree of Application of Administrative Accountability for Secondary School Principals within the Green Line. Journal of Educational and Psychological Studies, 26. (in Arabic) Athbeti, Sultan. (2019). Dominant Leadership Style among School Leaders in Taif Governorate and Its Relationship with the Degree of Their Practice of Administrative Accountability as Perceived by Teachers. Scientific Journal of the Faculty of Education, Assiut, 35(8), 108-139. (in Arabic)
- Al-Harthy, A., & Atiya, M., (2019). Degree of Application of Administrative Accountability in Schools in Turabah Governorate and Its Relationship with Teachers' Job Satisfaction. Scientific Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 35(5), 383-416. (in Arabic)
- Al-Hajja, N., (2021). Practice Degree of Government School Principals in Ramallah and Al-Bireh Governorate of Leadership Skills and Its Relationship with Administrative Accountability from Teachers' Perspective - Case Study. Master's Thesis. Educational Management and Supervision Program. Al-Quds Open University. (in Arabic)
- Al-Shawabkeh, R., (2022). Degree of Administrative Accountability among Governmental Secondary School Principals in Madaba Governorate as Perceived by Teachers. Saudi Journal of Educational Sciences, 1(7), 105-123. (in Arabic)
- Al-Ghamdi, S., & Al-Shatnawi, N., (2019). Degree of Educational Accountability Practice among School Principals in Al-Ukayq Governorate, Saudi Arabia, as Perceived by Male and Female Teachers. Educational and Psychological Journal, 2(13), 1-26. (in Arabic)
- Hattamleh, A., & Salameh, K., (2017). Degree of Application of Administrative Accountability and Institutional Governance and Their Relationship in Education Directorates in Jordan from the Perspective of Administrative Leaders. Journal of Educational and Psychological Studies, 11(1), 102-122. (in Arabic)
- Dayyak, M., (2022). Administrative Accountability and Its Relationship with Job Satisfaction among Teachers in Schools of Al-Shuna Al-Janubiyya District from Their Perspective. Master's Thesis. Middle East University, Amman. (in Arabic)
- Aliyan, M., (2022). Degree of Application of Quality and Accountability Unit Instructions and Their Relationship with the Development of Administrative Skills from the Perspective of School Principals. Middle East Journal of Educational and Psychological Sciences, 2(1), 155-176. (in Arabic)
- Lulu, D., (2017). Practice Degree of Educational District Managers at UNRWA in Gaza Governorate of Administrative Accountability and Its Relationship with Professional Identity of School Principals. Unpublished Master's Thesis. Islamic University, Gaza, Palestine. (in Arabic)
- Argon, T. (2015) Teacher and Administrator Views on School Principles' Accountability. Educational *Sciences: Theory& Practice*, 15(4):925-944.
- Arslan, M. & Roudaki, J. (2019). Examining the role of employee engagement in the relationship between organizational cynicism and employee performance. *Int. J. Sociol. Soc. Policy*, 39, 118–137.
- Ataphia, D. (2014). An Assessment of Accountability among Teachers in Secondary School in Delta State. *African Journal of Social Sciences*, 1(1), pp 115 – 125.

- Ball, C. (2016). *How elementary school principals manage accountability expectations*. (Unpublished PhD Dissertation), Western University, Canada.
- Berryhill, B., & Linney, L., (2016*). School accountability In the Western Australian public-school sector: Perceptions of leaders in the field*. M.A thesis. Murdoch University Perth Western Australia
- Erdag, C., (2017).Accuntability policies at schools: A study of path Analysis. Educa tional Sciences; Theory and practice, 17(4), 1405-1432.
- Painigrahi, S., & Al-Nashash. H., (2019). Quality work ethics and job satisfaction: *An empirical analysis. Quality,* 20(168), 41-47.
- Yenipinar, S., (2021). Instructional accountability in the Turkish context: A qualitative descriptive analysis, Eurasian Journal of Educational Research,91 (2021):257-280.
- Yuliandi, T., (2019). Work discipline, competence, empowerment, job satisfaction, and employee performance. *International Journal of Recent Technology & Engineering*, 8(3), 7209-7215.
- Wang, D., Waldman, D. & Ashforth, B., (2019). Building relationships through accountability: An expanded idea of accountability. Sage, 9(2), 184-206.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (44) .March 2024
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

# The Degree of Organizational Trust Practiced by Teachers in Public Schools in Ramallah and al-Bireh Governorate from their point of view

***Dr. Hussein Jadallah Hamayel****

Associate Professor, Faculty member, College of Educational Sciences, Al-Quds Open University, Ramallah, Palestine

**Oricd No:** 0009-0008-9788-9067
**Email**: hhamayel@qou.edu

**Received:**
22/01/2024

**Revised:**
24/01/2024

**Accepted:**
12/02/2024

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

**Citation:** Hamayel, H. J. The Degree of Organizational Trust Practiced by Teachers in Public Schools in Ramallah and al-Bireh Governorate from their point of view. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 15(44). https://doi.org/10.33977/1182-015-044-016

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**

**Objectives**: The goal of this study is to identify the degree of practicing organizational trust by public school teachers in Ramallah and al-Bireh Governorate, and to identify the differences in each of them, according to the variables of gender, grade point average (GPA), years of experience, specialization, and academic qualification.

**Methodology**: Using the descriptive survey method, and applying the organizational trust scale to an available sample size of 400 male and female teachers representing 10% of the study population.

**Results**: The results showed that the level of trust and its areas was very high with an average of 3.41, and the organizational trust domain was the highest among the study tool domains with an average of 3.70, while the field of "trust in supervisors" was the lowest, with an average of 3.26, and the results showed that there were statistically significant differences attributed to the experience variable, as the differences were in favor of 5-10 years, while there were no statistically significant differences attributed to the variables of gender, grade, and specialization.

**Conclusion**: The necessity to enhance organizational trust between educational supervisors and teachers to improve the educational services provided by teachers to students and focus on courses and workshops to enhance organizational values in order to improve organizational trust among teachers.

**Keywords**: Organizational technology, public schools.

# درجة ممارسة الثقة التنظيمية لمعلمي المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظرهم

***د. حسين جاد الله حمايل****

أستاذ مشارك، عضو هيئة تدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين

**الملخص**

**الأهداف:** هدفت هذه الدراسة إلى درجة ممارسة الثقة التنظيمية لمعلّمي المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، والتعرّف إلى الفروق في كلٍّ منهما، باختلاف متغيرات: الجنس، والمعدل، وسنوات الخبرة، والتخصص، والمؤهل العلمي،

**المنهجية:** اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي – المسحي، وطبّق مقياس الثقة التنظيمية على عيّنة متيسرة بلغ حجمها (400) معلم ومعلمة، مثلت (10%) من مجتمع الدراسة.

**النتائج:** أظهرت نتائج الدراسة: أنّ مستوى الثقة ومجالاته كانت مرتفعة جداً، بمتوسط حسابي (3.41)، وجاء مجال الثقة التنظيمية الأعلى بين المجالات أداة الدراسة بمتوسط حسابي (3.70)، بينما جاء مجال "الثقة بالمشرفين" الأدنى، بمتوسط حسابي (3.26)، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير الخبرة؛ إذْ جاءت الفروق لصالح 5–10 سنوات، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات الجنس، والمعدل، والتخصص والمؤهل العلمي.

**الخلاصة:** تعزيز الثقة التنظيمية بين المشرفين التربويين والمعلمين لتحسين الخدمات التعليمية التي يقدّمها المعلمون للطلبة، وتركيز الدورات وورش العمل على تعزيز القيم التنظيمية لتحسين الثقة التنظيمية بين المعلمين.

**الكلمات المفتاحية :** الثقة التنظيمية، المدارس الحكومية.

**المقدمة**

لقد حظيت الثقة التنظيمية باهتمام متزايد على الصعيدين: النظري والعملي لدى المنظمات، نتيجة تأثيرها المباشر على أداء المنظمة بشكل، عام وأداء موظفيها بشكل خاص، وتحتل الثقة التنظيمية في المدارس الفلسطينية مكاناً بارزا؛ إذْ إنها تسهم إلى حدٍّ كبير في تحسين المناخ التنظيمي وعمليتي التعليم والتعلم، وتعدُّ عنصراً مهماً في تكوين منظمات الأعمال، وتقوم بدورٍ حيوي في تجسيد الفكر الإداري الحديث وتطويره داخل المنظمة.

إنّ الثقة المتبادلة تُعدُّ من أهمّ خصائص الثقافات الناجحة في المنظمات وسماتها، عندما تثق الإدارة العليا في المنظمة، ويثق القائد في إدارته العليا تصبح عملية القيادة أكثر فاعلية وتأثيراً على الأفراد، وحتى يصنع القائد بيئة عمل جماعية صالحة، يعمل الجميع في ظلّها من أجل تحقيق الأهداف المشتركة للمنظمة، لذا، عليه أن يعمل على زراعة الثقة بينه وبين عامليه من جهة، وبين العاملين أنفسهم من جهة أخرى؛ حيث يتولد بعدها الثقة والإخلاص والصدق (جبارين وآخرون، 2019).

حتى ينجح العامل البشري في تطوير المؤسَّسة التربوية وازدهارها لا بُدَّ من توفير مناخ وبيئة عمل إيجابية يشجع هذا العمل على الاستمرار والتقدم تجاه المؤسَّسة التربوية (زايد، 2018)

وتُعدُّ المؤسَّسة التربوية من أهمّ مقومات الدولة، وهي وجدت لأسمى هدف وهو تربية الجيل الناشئ وإكسابه القيم والمثل والمعارف؛ ليستطيعوا بعدها تغيير مجتمعهم نحو الأفضل (بنات، 2019).

كما تُعدُّ الإدارة المدرسية هي المسؤولة عن تنفيذ السياسة التعليمية، وإنَّ وضوح الطريقة التي تدار بها وتحدد أبعادها وأساليب العمل فيها يمثل العمود الفقري لنجاح المدرسة في أداء رسالتها السماوية على الوجه الأكمل (العتيبي، 2019)

كما حثّ ديننا الإسلامي على الثقة التنظيمية في محاور متعددة، كما في قوله تعالى: "والذين هم لأماناتهم وعهدهم راعون" [المؤمنون:8]. وبذلك وضع الإسلام دعائم العلاقات السليمة، والثقة المتينة بين الرؤساء والمرؤوسين، والروابط القوية بين المديرين والعاملين؛ حتى يقلّ الصراع داخل المؤسَّسات، ويسود العمل التعاوني، فتتكون اتجاهات إيجابية نحو العمل وتتحقق الأهداف المرجوة.

وأصبحت مدارس التعليم ومؤسَّساته في الدولة بحاجة ملحّة إلى أنْ يسودها الثقة التنظيمية الإيجابية المشجعة باستمرار على الابتكار بكلّ أنواع مستوياتها، وهذا يعود إلى الأهمية الحيوية التي تحتلها المدارس في تطوير المجتمع وتنميته، لكن يتوقف ذلك على قدرة الجهاز الإداري فيها؛ فكلما كان يسوده الثقة التنظيمية كان الجهاز أكثر ابتكاراً وفعالية في خدمة العملية التعليمية في المدرسة، ما ينعكس إيجاباً على الكفاءة الداخلية والخارجية (ديحان، 2019).

لقد زادت الظروف والتغيرات المستمرة على المؤسَّسة من أعباء العملية التعليمية؛ فلم يعد دوْر المدرسة فقط حصول الطلبة على أعلى الدرجات، إنّما أصبحت تهتم بنموّ شخصية الطالب في جميع جوانبها، حتى تكون قادرة على التفاعل مع المجتمعات ضمن هذه التغيرات؛ حيث تقع تلك المسؤولية على كاهل المدير، والمعلم، والطاقم التربوي، ما جعلها محطّ عيون الدراسات والأبحاث التربوية المهنية (الهيجا، 2021).

وحظي موضوع الثقة التنظيمية في المرحلة الأخيرة باهتمام الباحثين والمتخصّصين في الإدارة على اعتبار أنّ الأفراد يلزمون أنفسهم بالأهداف التنظيمية، ومحور اهتمام الإدارة بالعنصر الإنساني في المنظمة ومواقف العاملين وميولهم واتجاهاتهم، لما لذلك من أهمية على أدائهم وإنجازاتهم، لذا، فإنّ مناخاً من الثقة المتبادلة بين الإدارة والعاملين ربما يكون العنصر الحاسم في تحقيق الأهداف التنظيمية بكفاءة.

أجرى **عبد الواحد (2022)** دراسة هدفت إلى التعرف إلى طبيعة العلاقة بين التفويض والثقة التنظيمية في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلّمين في محافظات غزة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة أداة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من (4719) معلماً ومعلمة، وتكوّنت عينة الدراسة العشوائية الطبقية من (355) معلماً ومعلمة، وتبيّن من النتائج أنّ تقديرات أفراد الدراسة لدرجة التفويض في المدارس الثانوية جاءت بدرجة كبيرة، وأنّ تقديرات أفراد العيّنة لمستوى الثقة التنظيمية جاءت أيضاً بدرجة كبيرة.

وأجرى **أبو الهيجا (2021)** دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى الثقة التنظيمية وعلاقتها بالروح المعنوية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم، وقد استخدم المنهج الوصفي الارتباطي والنوعي، واستخدمت الاستبانة والمقابلة أداتيْن للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من (330) مديراً ومديرة، وتكونت عيّنة الدراسة من (121) مديراً ومديرة، وتبيّن من النتائج أنّ المستوى الكلّي للثقة التنظيمية كان مرتفعاً، كما أنّ الروح المعنوية كانت أيضاً

مرتفعة، وتبيَّن من النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغيريْ: الجنس والخبرة، بينما توجد فروق تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي لمحور الثقة في أولياء الأمور.

وسعت دراسة **جبارين، وآخرين (2018)** للتعرف إلى مستوى الثقة التنظيمية في المدارس الحكومية في مديرية تربية جنين من وجهة نظر المعلمين، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من (400) معلم ومعلمة، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداة للدراسة، وتبيَّن من النتائج أنَّ أفراد عينة الدراسة كانت تقديراتهم لمستوى الثقة التنظيمية عالية، كما تبيَّن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي.

وقد أجرى **الحويطي (2018)** دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى الثقة التنظيمية في المدارس الابتدائية الحكومية في مدينة تبوك وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين، وتكوَّن مجتمع الدراسة من (1736) معلماً، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة العشوائية من (375) معلما، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي والاستبانة أداة للدراسة، وتبيَّن من النتائج أنَّ مستوى الثقة التنظيمية جاءت بدرجة مرتفعة، كما تبيَّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الثقة التنظيمية تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح درجة البكالوريوس.

وكان هدف دراسة **كاراكابي وآخرون** (Karacabey, et al.,2018) التعرف إلى دوْر الثقة التنظيمية في القيادة المدرسية وتأثيرها على الرضا الوظيفي للمعلمين؛ حيث استخدم المنهج السببي المقارن، وتكون مجتمع الدراسة من (2561) معلماً ومعلمة يعملون في مقاطعة شانلي أورفا، وتبيَّن من النتائج أنَّ مديري المدارس يظهرون مستويات مناسبة من القيادة، كما تؤثر نتائج الدراسة على مديري المدارس الذين يظهرون مستويات مناسبة من القيادة، كما تؤثر الثقة التنظيمية على القيادة بمستوى عالٍ جدا، كما تبيَّن أنَّ الثقة التنظيمية تؤثر على الرضا الوظيفي.

أمّا هدف دراسة **عبيدة (2016)** كان التعرف إلى العلاقة بين المناخ التنظيمي والسلوك الإبداعي لأعضاء الهيئات التدريسية في كليات المجتمع المتوسطة في محافظات غزة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من أعضاء الهيئات التدريسية جميعهم في كليات المجتمع المتوسطة في محافظات غزة، وقد بلغ عددهم (442)، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من (171) عضواً من أعضاء الهيئات التدريسية في كليات المجتمع اختيروا بطريقة العينة العنقودية. وتبيَّن من نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغيرات العمر، والخبرة، ونوع التعيين، والراتب.

وسعت دراسة **إرترك (Erturk, 2016)** إلى تحديد مستويات الإدراك لدى المعلمين العاملين في المدارس المهنية الثانوية العامة حول شعورهم بالثقة التنظيمية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الاستبانة أداة للدراسة، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من (392) معلماً، و(18) مدرسة في محافظة أنقرة، وتبيَّن أنَّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مستويات ثقة المعلمين التنظيمية تُعزى إلى متغير نوع المدرسة لصالح المعلمين العاملين في المدارس المهنية، وإلى متغير سنوات الخبرة لصالح 21 سنة فأكثر.

وأجرى **دمير(Demir, 2015)** دراسة هدفت إلى فحص تأثير مستوى الثقة التنظيمية لمعلمي المدارس الابتدائية نحو مؤسَّساتهم، واستخدم المنهج المقارن السببي، والاستبانة أداة للدراسة، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من (378) معلماً، وتبيَّن من النتائج أنَّ مستوى الثقة التنظيمية جاء بدرجة عالية فيما يتعلق في ثقافة قيادة المعلم في المدرسة.

وقد أجرى **لي (Lee ,2015)** دراسة هدفها التعرف إلى علاقة الثقة بين الطالب والمعلم والنجاح في المدارس"بما في ذلك التكيف المدرسي والتحفيز والأداء التعليمي، وقد تكوَّن مجتمع الدراسة من (7318) صفاً في كوريا من طلاب المدرسة المتوسطة، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من (170) من الذكور و(148) من الإناث، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ معاملات الارتباط جميعها كانت ذات دلالة إحصائية، وتبيَّن أنَّ هناك علاقة ثقة بين الطالب والمعلم أسهمت على نحو فريد في زيادة أداء الطلاب في المدرسة، والتكيف في المدرسة، وزيادة الدافعية نحو التعلم.

وأخيراً، أجرى **(Hoy Tarter,2014)** دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين العدالة والثقة التنظيمية، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من (216) معلماً من (16) مدرسة اختيروا من المدارس الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية في ولاية ويسكنسون الأمريكية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وسيلة لجمْع البيانات، وأشارت النتائج إلى أنَّ هناك علاقة ارتباطية إيجابية دالَّة إحصائياً بين العدالة التنظيمية والثقة التنظيمية.

من خلال استعراض ما سبق من دراسات وأبحاث فيما يتعلق بالثقة التنظيمية تبيَّن للباحث أنَّ منها ما تناول مستوى الثقة التنظيمية وعلاقتها بالروح المعنوية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم، كدراسة (أبو الهيجا )، ومنها ما تناول العلاقة بين التفويض والثقة التنظيمية في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين في محافظات غزة،

كدراسة (عبد الواحد)، ومنها ما تناول مستوى الثقة التنظيمية في المدارس الحكومية في مديرية تربية جنين من وجهة نظر المعلمين، كدراسة (أبو صالح وآخرون 2018)، ومنها ما تناول مستوى الثقة التنظيمية في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة تبوك وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين، كدراسات (الحويطي 2018)، وإرترك (Erturk, 2016) ولي (Lee ,2015) ومنها ما تناول دوْر الثقة التنظيمية في القيادة المدرسية وتأثيرها على الرِّضا الوظيفي للمعلمين، كدراسة كاراكابي وآخرون (Karacabey, et al.,2018)، ومنها ما تناول العلاقة بين المناخ التنظيمي والسلوك الإبداعي لأعضاء الهيئات التدريسية في كليات المجتمع المتوسطة في محافظات غزة، كدراسة (عبيدة، 2016)، ومنها ما تناول العلاقة بين العدالة والثقة التنظيمية كدراسة (Hoy Tarter, 2014)، وَقَدِ اسْتَفَادَتِ الدِّراسةُ الحاليّةُ مِنَ الدِّراساتِ السَّابقةِ في عديدٍ مِنَ الجَوانِبِ، مِنْها: صوْغِ الإطارِ النَّظَريِّ للدِّراسةِ، والمُساعدةُ في تَحْديدِ مُشْكلةِ الدِّراسةِ، وَبيانُ أهمِّيَّةِ الدِّراسةِ، وَمُبرِّراتُ إجْرائِها، وتَوْجيهُ الباحِثِ في تَصْميمِ أَداةِ الدِّراسةِ، وتَوْجيهُ الباحثِ نَحْوَ عديدٍ مِنْ مَصادرِ المَعلوماتِ المُفيدةِ ذاتِ العُلاقةِ بِمُشْكلَةِ الدِّراسةِ، وَتَخْتَلِفُ الدِّراسةُ الحاليّةُ في أَنَّها تَبْحَثُ في الثقة التنظيمية لدى معلّمي المدارس الحكومية من وجهة نظرهم، ومِنْ هُنا تَأْتي الدِّراسةُ الحاليّةُ لاسْتِكْمالِ الجُهودِ البَحْثيّةِ الَّتي تَمَّتْ على هذا الصَّعيدِ؛ حَيْثُ جاءَتْ هذِه الدِّراسةُ مُكَمِّلَةً للدِّراساتِ السَّابقةِ.

**مشكلة الدراسة:**

تُعدُّ الثقة التنظيمية أحد أهم الركائز الأساسية التي تدعم المنظمات التربوية نحو تحقيق الأهداف التي ترسمها، وبناءً على ذلك توجه أفرادها نحو التعاون وحبّ المشاركة، كما تشجعهم عن التعبير الحرّ عن مشاعرهم وأفكارهم البناء؛ فهي توجه سلوك أفرادها التوجه الصحيح للتصدي للمشكلات التنظيمية التي تورق المؤسَّسة، لذا كان لزاماً علينا دراسة الثقة التنظيمية؛ لكونها أصبحت عنصراً أساسياً، وبالغ الأهمية في رفع كفاء أو فعالية العاملين فيها؛ فهي تُعدُّ أساس نجاح العلاقات داخل المؤسَّسة من أجل تحقيق أهدافها، ونظراً لأهمية أوحيوية الدوْر الذي تلعبه مؤسّستنا الفلسطينية؛ فإنّ موضوع الثقة التنظيمية يُعدُّ من الموضوعات المهمة التي لا بدّ من دراستها والاهتمام بالأفراد العاملين بها، والتعرف إلى مميزاتهم وقدراتهم وكفاءتهم، وبالرَّغم من ذلك فإنّ كثيراً من المؤسّسات التربوية في فلسطين لا تعطي اهتماماً كبيرا لدرجة أهمية الثقة الممنوحة لأفرادها الذين يُعدّون قادة هذه المؤسَّسات الفلسطينية، بخاصّة المعلمين الذين يقع على عاتقهم بناء أجيال المستقبل لمواجهة كل الصعوبات التي تواجه مجتمعنا الفلسطيني، لذا، أصبح من الضروري التعرف إلى مستويات الثقة التنظيمية في المؤسَّسة التربوية الفلسطينية لأثراء الجوانب المعرفية في ذلك المجال، وفي ضوْء غياب وضوح مستويات الثقة التنظيمية في مدارس محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين جاءت هذه الدراسة، وتحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

**ويمكن تحديد مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤالين الآتيين:**

- **السؤال الأول:** ما درجة ممارسة الثقة التنظيمية في المدارس من وجهه نظر معلّمي المدارس؟
- **السؤال الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الثقة التنظيمية في المدارس من وجهه نظر المعلمين تُعزى إلى متغيرات: (الجنس وسنوات الخبرة والتخصص والمؤهل العلمي)؟

**فرضيات الدراسة:**

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) في درجة ممارسة الثقة التنظيمية في المدارس من وجهه نظر المعلمين تُعزى إلى متغير جنس المعلم.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) في درجة ممارسة الثقة التنظيمية في المدارس من وجهه نظر المعلمين تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) في درجة ممارسة الثقة التنظيمية في المدارس من وجهه نظر المعلمين تُعزى إلى متغير التخصص.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) في درجة ممارسة الثقة التنظيمية في المدارس من وجهه نظر المعلمين تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

**أهداف الدراسة:**

1. التعرف إلى درجة ممارسة الثقة التنظيمية لدى معلّمي المدارس في محافظة رام الله والبيرة .

2. بيان أثر متغيرات الدراسة (الجنس، وسنوات الخبرة، والتخصص، والمؤهل العلمي) على درجة ممارسة الثقة التنظيمية في المدارس من وجهه نظر المعلمين.

**أهمية الدراسة:**

تأتي أهمية هذه الدراسة من خلال الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية:

**الأهمية النظرية:** تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تسلط الضوء على موضوع مهم يتعلق بـــمفهوم الثقة التنظيمية لمعلمي المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظرهم، وذلك لندرة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، إضافة إلى أنها توفر معلومات لمعلمي المدارس على مستوى فاعلية ممارستهم للثقة التنظيمية بين بعضهم، وتسهم في زيادة وعيهم بالمبادئ التي تتعلق بها الثقة التنظيمية.

**الأهمية التطبيقية:** تأتي الأهمية التطبيقية لهذا الموضوع من خلال تناولها موضوعاً ذا أهمية يتعلق بدرجة ممارسة الثقة التنظيمية عند المعلمين؛ حيث ستفيد نتائج هذه الدراسة الأخصائيين والمرشدين النفسيين والمعلمين ومديري المدارس لتحديد الدوْر المطلوب منهم في تنمية مفهوم الثقة التنظيمية بينهم في المؤسّسة التعليمية، ورسم خطط تطويرية في تطبيق مبادئ الثقة التنظيمية بينهم وبين مؤسّسات المجتمع الفلسطيني.

**حدود الدراسة:**

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على الثقة التنظيمية لدى معلّمي المدارس وعلاقتها بالمؤسّسة من وجهه نظرهم.
- **الحدود المفاهيمية:** اقتصر هذا البحث على مفاهيم الثقة التنظيمية لدى معلّمي المدارس، وهي علاقة تبادلية بين مديري المدارس بما يحملونه من توافر المعلومات والالتزام بالقيم الأخلاقية بمايحقق فائدة للمدارس.
- **الحدود البشرية:** معلمو المدارس.
- **الحدود المكانية:** المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة.
- **الحدود الزمنية:** طبقت هذه الدراسة خلال العام 2022-2023م.

**التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمتغيرات الدراسة**

- **الثقة التنظيمية:** إنها الشعور بالثقة في صاحب العمل وإمكانية تقديمه الدعم للموظف الذي يثق به، وهذه الدراسة تشمل الثقة في مدير المدرسة، والثقة في الزملاء، والثقة بالطلبة، والثقة في أولياء الأمور، وتقاس بالدرجة التي يُحصل عليها من خلال إجابة أفراد العيّنة عن فقرات الاستبانة. (بن خليفة،2014).
- **التعريفات الإجرائية:** وهي الدرجة التي يشعر بها المعلمون بالطمأنينة وحسن الظن والتفائل عند الإجابة عن مجالات الدراسة، وتتضمن أبعاد السياسات الإدارية والقيم السائدة ودقة المعلومات والثقة في أسلوب المسؤول الإداري الأعلى والثقة في القيم، وفي فرص الإبداع.
- **المدارس الحكومية:** ويعرفها الباحث إجرائياً: هي المدارس الحكومية الفلسطينية التي تبدأ من صف الأول الأساسي حتى الثاني الثانوي بجميع فروعه.

**منهج الدراسة:**

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي – التحليلي، نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة، وهو المنهج الذي يهتم بدراسة الظاهرة كما هي في الواقع.

**مجتمع الدراسة وعينتها:**

**أولاً: مجتمع الدراسة:** تكوّن مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية جميعهم، البالغ عددهم (4011) وفقاً لمديرية التربية والتعليم في محافظة رام الله والبيرة التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

أمّا عيّنة الدراسة، فقد اختيرت كالآتي:

**أولاً- العيّنة الاستطلاعية (Pilot Study):** اختيرت عيّنة استطلاعية مكوّنة من (38) من المعلمين والمعلمات، وذلك بغرض التأكد من صلاحية أدوات الدراسة واستخدامها لحساب الصدق والثبات.

**ثانياً- عيّنة الدراسة (Sample Study):** اختيرت عيّنة الدراسة بالطريقة المتيسرة (المتاحة)، وقد بلغ حجم العينة (400) من المعلمين والمعلمات، والجدول (1) يوضح توزيع عيّنة الدراسة حسب متغيراتها التصنيفية:

**الجدول (1) يبيّن توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس**

| متغير الجنس | العدد | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| ذكر | 198 | 49.00 |
| أنثى | 202 | 51.00 |
| المجموع | 400 | 100.00 |

**الجدول (2) يبين توزيع أفراد عيّنة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة**

| متغير سنوات الخبرة | العدد | النسبة المئوية% |
|---|---|---|
| 10-5 | 153 | 38.00 |
| أكثر من 10 | 247 | 62.00 |
| المجموع | 400 | 100.00 |

**الجدول (3) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص**

| متغير التخصص | العدد | النسبة المئوية% |
|---|---|---|
| علوم إنسانية | 213 | 53 |
| علوم طبيعية | 187 | 46 |
| المجموع | 400 | 100 |

**الجدول (4) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي**

| متغير المؤهل العلمي | العدد | النسبة المئوية% |
|---|---|---|
| بكالوريوس | 287 | 71.00 |
| ماجستير فأكثر | 113 | 28.00 |
| المجموع | 400 | 100.00 |

**أداة الدراسة:**

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحث على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقياس الثقة التنظيمية المستخدمة في بعض الدراسات، منها: دراسة الزاهراني (2014)، ودراسة محمد (2014)، وأبو سنية (2016)، قام الباحث بتطوير مقياس الثقة التنظيمية استناداً إلى تلك الدراسات.

لقد اعتمد التوزيع الآتي للفقرات في عملية تصحيح فقرات أداة الدراسة، واستخراج النتائج وفقاً لطريقة ليكرت الرباعي.

| أبداً | نادراً | أحياناً | دائماً |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |

**مفتاح التصحيح**

**الجدول (5) مفتاح التصحيح**

| الوسط الحسابي | الدرجة |
|---|---|
| 1.74 فما دون | منخفضة |
| 2.49-1.75 | متوسطة |
| 3.24-2.5 | مرتفعة |
| 3.25 فما فوق | مرتفعة جدا |

**الخصائص السيكومترية لمقياس الدراسة:**

من أجل فحص الخصائص السيكومترية لمقياس الثقة التنظيمية، طُبقت المقاييس على عينة استطلاعية مكونة من (38) من المعلمين والمعلمات.

**الثبات لمقياس الدراسة:**

للتأكد من ثبات المقياس، فقد جرى التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية، بعد استخراج الصدق للمقياس؛ حيث كان معامل ثبات الأداة (86%).

**صدق الأداة:**

للتأكد من صدق الأداة فقد عرضت الاستبانة على سبعة محكّمين من حملة الماجستير والدكتوراه، واحد منهم يحمل درجة الماجستير في التربية، وثلاثة بدرجة أستاذ مساعد، وهناك اثنان بدرجة أستاذ مشارك في التربية، وواحد بدرجة أستاذ في كلية العلوم التربوية في جامعة القدس المفتوحة، وقد أخذ الباحث باقتراحات المحكّمين وتعديلاتهم، وقد عدت موافقة الغالبية العظمى على فقرات هذه الأداة بنسبة (80%) دليلاً على صدقها ومناسبتها للهدف الذي وضعت له.

**متغيرات الدراسة:**

تشتمل هذه الدراسة على نوعيْن من المتغيرات:

- **أولاً: المتغيرات المستقلة**

- متغير الجنس، حيث اشتمل على مستويين (ذكر، وأنثى).
- متغير سنوات الخبرة، له مستويان (من 5 سنوات – 10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات)
- التخصص، له مستويان (علوم إنسانية، وعلوم طبيعية).
- متغير المؤهل العلمي، له مستويان (بكالوريوس، وماجستير فأكثر)

- **ثانياً: المتغيرات التابعة**

وتمثل باستجابات أفراد العيِّنة على فقرات الأداة.

**إجراءات تنفيذ الدراسة:**

نفُذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. جمعت المعلومات من عديد من المصادر كالكتب، والمقالات، والتقارير، والرسائل الجامعية، وغيرها، وذلك من أجل وضع الإطار النظري للدراسة.
2. حدِّد مجتمع الدراسة، ومن ثمَّ حُددتْ عيِّنة الدراسة.
3. طوِّرت أدوات الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال.
4. حكِّمت أدوات الدراسة المراد تطبيقها على عيِّنة الدراسة.
5. طُبِّقتْ أدوات الدراسة على عيِّنة استطلاعية من خارج عيِّنة الدراسة الأساسية؛ إذْ شملت (38) من المعلمين والمعلمات؛ وذلك بهدف التأكد من دلالات صدق أدوات الدراسة وثباتها.
6. طُبِّقتْ أدوات الدراسة على العينة الأصلية، وطلب منهم الإجابة عن فقراتها بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم أنَّ إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
7. استُخدم برنامج الرزمة الإحصائي (SPSS, 28) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب.
8. نوقشت النتائج التي أسفر عنها التحليل في ضوْء الأدب النظري والدراسات السابقة، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية.

**المعالجات الإحصائية:**

من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها، قام الباحثان باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 28) وبرنامج (AMOS)، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
2. معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation)، لتحديد معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس الدراسة بالدرجة الكلية، وفحص العلاقات بين المقاييس.
3. معادلة كرومباخ ألفا لتحديد معامل ثبات مقياس الدراسة.
4. استخدام اختبار (ت)

**النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وفرضياتها وتفسيراتها**

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وتفسيرها

- ما درجة ممارسة الثقة التنظيمية لدى معلّمي المدارس الحكومية؟

**الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مقياس درجة ممارسة الثقة التنظيمية لدى المعلمين بإدارة المدرسة مرتبة تنازليا**

| التسلسل | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | يوجد سياسات إدارية واضحة في المدرسة في أداء العمل | 3.80 | .32 | %91.20 | مرتفعة جداً |
| 2 | تتوافر المعلومات التي أحتاجها لعملي في مدرستي | 3.79 | .33 | %91.1 | مرتفعة جداً |
| 3 | يقدر مديري مجهوداتي في العمل | 3.75 | .31 | %9.80 | مرتفعة جداً |
| 6 | يتمتع رؤسائي بثقافة عالية | 3.74 | .36 | %9.50 | مرتفعة جداً |
| 4 | يثق مديري بقدراتي الأكاديمية | 3.73 | .39 | %9.20 | مرتفعة جداً |
| 5 | أشعر أنّ الإدارة تحترم الموظفين في مدرستي | 3.71 | .39 | %9.10 | مرتفعة جداً |
| 9 | يستمع المدير لرأيي قبل اتّخاذ القرار | 3.70 | .40 | %89.80 | مرتفعة جداً |
| 10 | المدير ذو عقلية منفتحة | 3.69 | .39 | %89.50 | مرتفعة جداً |
| 8 | تراعي الإدارة تطبيق النظام على الجميع دون تميز في مدرستي | 3.69 | .42 | %87.20 | مرتفعة جداً |
| 11 | يتمتع المدير بشفافية عالية | 3.67 | .39 | %87.18 | مرتفعة جداً |
| 12 | يتعاون زملائي في أداء العمل | 3.66 | .49 | %87.10 | مرتفعة جداً |
| 7 | يشجع مديري الابتكار والإبداع | 3.61 | .43 | %87.00 | مرتفعة جداً |
| | الدرجة الكليّة | 3.70 | .38 | %89.3 | مرتفعة جداً |

يتّضح من الجدول (3) أنّ المتوسط الحسابي لتقديرات عيّنة الدراسة على مقياس الثقة التنظيمية بلغ (3.70) وبنسبة مئوية (79.4%) وبتقدير مرتفع جداً، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مقياس درجة ممارسة الثقة التنظيمية فتراوحت ما بين (3.79 –3.61)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ النظام الإداري والمالي القائم في المدارس الفلسطينية واضح فيه درجة عالية من الشفافية من النظام المتبع للصرف وكذلك إجراءات الصرف، وقد عملت وزارة التربية والتعليم على تطويره في مراحل عدة، إضافة إلى الرقابة الإدارية الشاملة والمستمرة، كما أنّه يتمُّ عقد الكثير من ورش العمل التطويرية والإجرائية في مديريات التربية والتعليم، وأما بخصوص الفقرة الأخيرة فهي نتيجة منطقية، والسبب أنّ الصلاحيات الممنوحة لمدير المدرسة واضحة، بالإضافة إلى شحّ الإمكانات المادية للإدارة المدرسية التي تقف حائلاً دون تفيذ العديد من الخطط التطويرية في جوانب التعليم والأنشطة المدرسية المختلفة، وهذا سبب تدنّي هذه النتيجة على هذا المجال فقط، مع أنّها حصلت على متوسط حسابي مرتفع جداً، واتفقت هذه النتجة مع دراسة أبي الهيجاء (2021)، ومع دراسة الواحد (2020)، ومع دراسة (صالح وآخرون 2018)، ومع دراسة دمير(Demir, 2015) التي أشارت إلى أنّ المستوى الكلّي للثقة التنظيمية كان مرتفعا.

**الجدول (7) المجال الإداري يوضّح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للثقة بالمجال الإداري مرتبة ترتيبا تنازلياً**

| التسلسل | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | تحرص الإدارة المدرسية على تطبيق القوانين والأنظمة والتعليمات التربوية | 3.35 | .49 | %9.25 | مرتفعة جداً |
| 10 | يطّلع مدير المدرسة المعلمين على التعليمات الإدارية والمستجدّات | 3.33 | .56 | %88.75 | مرتفعة جداً |
| 3 | تتولى الإدارة المدرسية رعاية خاصة للطلبة المتميزين والمبدعين | 3.32 | .54 | %88.00 | مرتفعة جداً |
| 2 | تحرص الإدارة على مناقشة المشكلات وإيجاد حلول لها | 3.31 | .45 | %81.61 | مرتفعة جداً |
| 5 | يمارس المدير في المدرسة صلاحيته من منطلق المسؤولية | 3.30 | .44 | %81.62 | مرتفعة جداً |
| 9 | يضع مدير المدرسة إجراءات تنظيمية عادلة | 3.29 | .51 | %83.65 | مرتفعة جداً |
| 11 | يبذل مدير المدرسة جهوداً كبيرة في تطوير قدرات المعلمين | 3.28 | .52 | %84.66 | مرتفعة جداً |
| 7 | يتصرف مدير المدرسة بميزانية المدرسة بحكمة وشفافية | 3.27 | .53 | %84.67 | مرتفعة جداً |
| 4 | تقدر الإدارة إنجازاتي وجهوداتي في العمل | 3.26 | .55 | %84.70 | مرتفعة جداً |
| 12 | يوجد ثقة متبادلة بين الإدارة والمعلمين | 3.25 | .57 | %84.72 | مرتفعة جداً |
| 8 | يأخذ مدير المدرسة بعين الاعتبار الانتقادات الموجهة إلى المدرسة ويحاول تصويبها | 3.24 | .71 | %84.80 | مرتفعة جداً |
| 6 | يلتزم مدير المدرسة بالتعليمات لإنجاز المهام الإدارية | 3.23 | .76 | %85.92 | مرتفعة جداً |
| | الدرجة الكليّة | 3.33 | .55 | %84.91 | مرتفعة جداً |

يتّضح من نتائج الجدول السابق (7) أنّ الفقرة التي تنصُّ على: (تحرص الإدارة المدرسية على تطبيق القوانين والأنظمة والتعليمات التربوية) قد حازت على أعلى المتوسطات الحسابية، وكان متوسطها الحسابي (3.31)، في حين حصلت الفقرة التي تنصّ على: (يلتزم مدير المدرسة بالتعليمات لإنجاز المهام الإدارية) على أدنى متوسط حسابي؛ حيث كان يساوي (3.23)، وقد حصل المجال ككل(المجال الإداري) على متوسط حسابي لاستجابات المبحوثين (3.33) وهي مرتفعة جدّاً، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى النظاميْن الإداري والمالي المتّبعيْن في وزارة التربية والتعليم، بما فيهما من شفافية عالية (وبخاصة في المدارس ومديريات التربية)، إضافة إلى رقابة المجتمع من خلال مجالس أولياء الأمور على حُسْن سيْر العمل الإداري في المدارس، ما يجعل الإدارة المدرسية تقوم بالمتابعة لشؤون المدارس بطريقة جعلت نتيجة هذا المجال تكون مرتفعة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبي الهيجاء (2021)، ومع دراسة الواحد (2020)، ومع دراسة (صالح وآخرون، 2018)، ومع دراسة دمير ( Demir, 2015) التي أشارت إلى أنّ المستوى الكلّي للثقة التنظيمية كان مرتفعا.

**الجدول (8) يوضّح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال القيم التنظيمية مرتبة ترتيباً تنازليا**

| التسلسل | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | يمنح مدير المدرسة الفرصة للمعلمين للالتحاق بالدورات التدريبية | 3.73 | .35 | %89.12 | مرتفعة جداً |
| 2 | يتّبع مدير المدرسة معياراً لتقيم أداء المعلمين | 3.76 | .39 | %89.11 | مرتفعة جداً |
| 5 | يعمل المدير على تقويم نقاط الضعف لدى المعلمين | 3.77 | .39 | %89.9 | مرتفعة جداً |
| 3 | يُشعرُ مدير المدرسة كلّ معلم بأنه جزء من الإدارة | 3.78 | .41 | %88.1 | مرتفعة جداً |
| 6 | يبذل جهوداً كبيرة للتأكد من أنّ المعلمين في المدرسة يدركون مايقومون به من إسهام في زيادة فعالية المدرسة | 3.79 | .51 | %87.45 | مرتفعة جداً |
| 4 | يعمل مدير المدرسة على زرع الثقة في نفوس المعلمين داخل المدرسة | 3.80 | .52 | %87.30 | مرتفعة جداً |
| 8 | أحتار عند اختيار أعضاء اللجان المدرسية بين الرغبة والعلاقات الاجتماعية | 3.63 | .73 | %87.21 | مرتفعة جداً |
| 7 | أتردد عند القيام بزيارات صفية للمعلمين في حصصهم بناء على تكليف الإدارة | 3.66 | .71 | %86.18 | مرتفعة جداً |
| 12 | العلاقات الاجتماعية مع ذوي الطلبة لا تهمني عند توزيع الجوائز على الطلبة | 3.53 | .69 | %84.15 | مرتفعة جداً |

| التسلسل | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 9 | أعيش حالة من التعارض بين تلبية متطلبات أفراد المجتمع المحلي وإمكانات المدرسة المتواضعة | 3.51 | .62 | %83.12 | مرتفعة جداً |
| 10 | نتائج الطلبة لا تخضع لعلاقات تؤثر في النتيجة الحقيقية للطالب | 3.45 | .59 | %82.14 | مرتفعة جداً |
| 11 | أعاني من الحيرة والتردد نتيجة قبول اقتراحات المعلمين التي تسهم في تحقيق أهداف المدرسة | 3.43 | .51 | %81.12 | مرتفعة جداً |
| | الدرجة الكليّة | 3.53 | .49 | %87.12 | مرتفعة جداً |

يتّضح من نتائج الجدول السابق رقم (8) أنّ الفقرة التي تنصُّ على: (يمنح مدير المدرسة الفرصة للمعلمين للالتحاق بالدورات التدريبية) قد حازت على أعلى المتوسطات الحسابية، وكان متوسطها الحسابي بمقدار (3.73)، في حين حصلت الفقرة التي تنصُّ على: (أعاني من الحيرة والتردد نتيجة قبول اقتراحات المعلمين التي تسهم في تحقيق أهداف المدرسة) على أدنى متوسط حسابي؛ حيث كان يساوي (3.43)، ومن ذلك يمكن تفسير درجة القيم التنظيمية؛ حيث بلغ متوسطها الحسابي العام لاستجابات المبحوثين (3.53)، وهي مرتفعة جدا، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ الدورات والتدريبات تكون من خلال قرار ينفذ حسب الترشيح من الإدارات الفنية والمشرفين التربويين ودوْر مدير المدرسة هو تنفيذي في هذا الجانب، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبي الهيجاء (2021)، ومع دراسة الواحد (2020)، ومع دراسة (صالح وآخرون 2018)، ومع دراسة دمير(Demir,2015) التي أشارت إلى أنّ المستوى الكلي للثقة التنظيمية كان مرتفعا.

**الجدول (9) يوضّح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال أبعاد الثقة التنظيمية (الثقة بالمشرفين مرتبة ترتيباً تنازليا)**

| التسلسل | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 4 | المشرف في المدرسة يقدّم العوْن والإسناد للآخرين | 3.59 | .79 | %87.12 | مرتفعة جداً |
| 5 | يحبُّ للآخرين ما يحبُّه لنفسه | 3.55 | .80 | %87.11 | مرتفعة جداً |
| 3 | جدير بالثقة ويتفاعل بسرعة مع زملاء المدرسة | 3.53 | .82 | %87.10 | مرتفعة جداً |
| 7 | يدعم المشرف المبادىء الشخصية للمعلمين جميعهم | 3.52 | .84 | %86.00 | مرتفعة جداً |
| 2 | اختصاص المشرف ومعرفته بدقائق الأمور في عمله تجعلني أثق به | 3.49 | .87 | %85.89 | مرتفعة جداً |
| 6 | يعدُّ مشكلات الآخرين مشاكله ويوليها الاهتمام نفسه | 3.43 | .88 | %85.88 | مرتفعة جداً |
| 8 | يسعى المشرف دائماً لتعزيز نقاط الاتفاق مع الجميع، والابتعاد عن نقاط الاختلاف | 3.41 | .89 | %84.12 | مرتفعة جداً |
| 1 | مشرفي في العمل لديه مهارات تجعله متمكناً من أداء عمله | 3.39 | .90 | %83.96 | مرتفعة جداً |
| | الدرجة الكليّة | 3.26 | .87 | %86.3 | مرتفعة جداً |

يتّضح من نتائج الجدول السابق رقم (9) أنّ الفقرة التي تنصُّ على: (المشرف في المدرسة يقدّم العون والإسناد للآخرين) قد حازت على أعلى المتوسطات الحسابية، وكان متوسطها الحسابي بمقدار (3.59)، في حين حصلت الفقرة التي تنصُّ على: (مشرفي في العمل لديه مهارات تجعله متمكنا من أداء عمله) على أدنى متوسط حسابي؛ حيث كان يساوي (3.41)، ومن ذلك يمكن تفسير درجة المجال أبعاد الثقة التنظيمية (الثقة بالمشرفين)؛ حيث بلغ متوسطها الحسابي العام لاستجابات المبحوثين (3.26) وهي مرتفعة جداً، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ المشرفين في مديريات التربية والتعليم عملوا بالأساس معلمين في المدارس، ويكون انتقالهم إلى وظيفة المرشد من خلال دوْر نظام وتسلسل إداري ومسابقات يكون في شفافية ومعايير واضحة، إضافة إلى أنّ اللقاءات بين المعلمين والمشرفين تكون مستمرة وفيها كثير من الشفافية، إضافة إلى أنّ هناك كثيراً من التشابه بين المشرف والمعلم من حيث الراتب والخبرات الأكاديمية التي تكون في معظم الأحيان متشابهة.

**الجدول (10) يوضّح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الثقة بزملاء العمل مرتبة ترتيباً تنازليا**

| التسلسل | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| 4 | زملائي في المدرسة يقدّمون لي العون والإسناد | 3.46 | .75 | %88.00 |
| 3 | زملائي في المدرسة قادرون على إنجاز أعمالهم في مختلف الظروف | 3.43 | .79 | %86.50 |
| 5 | زملائي في المدرسة يحبّون للآخرين ما يحبّونه لأنفسهم | 3.38 | .87 | %85.12 |
| 2 | اختصاص زملائي في المدرسة ومعرفتهم بدقائق الأمور في عملهم تجعلني أثق بهم | 3.37 | .77 | %84.18 |
| 1 | أستطيع الاعتماد على زملائي في المدرسة لتنوع مهاراتهم | 3.34 | .71 | %84.00 |
| 6 | أشعر أنّ زملائي في المدرسة يعدون المشكلات التي أوجهها وكأنما مشاكلهم الخاصة بهم | 3.33 | .76 | %83.85 |
| 8 | زملائي في المدرسة يقيمون اتصالات معي سعياً للفهم المشترك بيننا | 3.30 | .79 | %83.75 |
| 7 | يسعى زملائي في المدرسة للتوافق معي دون تفضيل مصلحتهم الذاتية | 3.18 | .80 | %82.89 |
| | الدرجة الكليّة | 3.30 | .79 | %84.23 |

يتضح من نتائج الجدول السابق رقم (10) أنّ الفقرة التي تنصُّ على: (زملائي في المدرسة يقدمون لي العون والإسناد) قد حازت على أعلى المتوسطات الحسابية، وكان متوسطها الحسابي بمقدار (3.46)، في حين حصلت الفقرة التي تنصُّ على: (يسعى زملائي في المدرسة للتوافق معي دون تفضيل مصلحتهم الذاتية) على أدنى متوسط حسابي؛ حيث كان يساوي (3.18)، ومن ذلك يمكن تفسير درجة الثقة بزملاء العمل؛ حيث بلغ متوسطها الحسابي العام لاستجابات المبحوثين (3.30) وهي مرتفعة جدا، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ التشابه في معظم الجوانب بين المعلمين من ناحية الرواتب ومن نواحي اجتماعية، ويعدون أنفسهم أنهم في مركب واحد ودراجات التنافس بينهم حسب الواقع الذي تعيشه المدارس يخلق روح الزمالة الإيجابية بين المعلمين، ما يجعلهم يتكاتفون معاً لخدمة الطلبة، إضافة إلى الرسالة السامية التي يؤديها المعلم في تربية النشء.

**الجدول (11) يوضّح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات استمارة الدراسة حول الثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الحكومية من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا**

| الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| المجال الأول (درجة الثقة التنظيمية) 1 | 3.70 | .39 | %87.12 | مرتفعة جداً |
| المجال الثالث (القيم التنظيمية) 3 | 3.53 | .49 | %87.12 | مرتفعة جداً |
| المجال السادس (الثقة بإدارة المدرسة) 6 | 3.37 | .73 | %85.26 | مرتفعة جداً |
| المجال الثاني (المجال الإداري ) 2 | 3.33 | .59 | %84.91 | مرتفعة جداً |
| المجال الخامس (الثقة بزملاء العمل) 5 | 3.30 | .79 | %84.23 | مرتفعة جداً |
| المجال الرابع (الثقة بالمشرفين) 4 | 3.26 | .87 | %86.3 | مرتفعة جداً |
| المجال الكلّي | 3.41 | .64 | %85.82 | مرتفعة جداً |

يتضح من نتائج الجدول السابق رقم (11) أنّ المجال الأول (درجة ممارسة الثقة التنظيمية لدى معلميالمدارس) قد حاز على أعلى المتوسطات الحسابية، وكان متوسطه الحسابي يساوي (3.70)، في حين حصل المجال الثاني (الثقة بالمشرفين) على أدنى المتوسطات الحسابية؛ حيث كان المتوسط الحسابي (3.26)، أمّا درجة المجال الكلّي فكانت مرتفعة جدّاً؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.41)، وأنّ النتيجة الكلية لمجالات الدراسة تدل على أنّ الثقة التنظيمية التي تسود المدارس الفلسطينية مرتفعة جداً حسب استجابات معلمي المدارس، ويعزو الباحث ذلك إلى إدارك المعلمين أهمية المكان الذي يحتلونة في المجتمع الفلسطيني، وإلى إداركهم أهمية التعاون والشراكة والثقة الحقيقة المبنية بينهم؛ فهم يرون أنفسهم أنهم شركاء في العمل على تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية التي رسمتها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في نفوسهم، ما يعود على مجتمعنا كله بالنفع والفائدة العظيمية في بناء جيل المستقبل، وقد يعود ذلك إلى بناء الثقة بين المعلمين في عمليات الاتصال والتواصل ،ما يجعلهم يشعرون في دعم بعضهم بعضا، ويدعمهم في إحساسهم بالأمن في بيئة عمل مريحة، ويؤدي أيضاً إلى التخفيف من ضغوطات العمل عليهم.

**ثانيا: النتائج المتعلقة بفحص فرضيات الدراسة**

- **الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (a≤.05) في متوسطات استجابات أفراد عيِّنة الدراسة حول درجة ممارسة الثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الحكومية لديهم تبعاً لمتغير الجنس.

**الجدول (12) نتائج اختبار Independent Samples Test الثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الحكومية لديهم تبعاً لمتغير الجنس**

| المجال | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المجال الأول | ذكر | 198 | 3.41 | .20 | -.15 | .94 |
| الثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الحكومية | انثى | 202 | 3.35 | .24 | | |

يتَّضحُ مِنْ خِلالِ جَدْولِ(12) أنَّ: قيمة مستوى الدلالة المحسوبة أكبر من (.05) لذلك قُبلت الفرضية الصفرية التي تدّعي: لا توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إِحْصائيّةٍ عِنْدَ مُسْتَوى دَلالةِ (α≤.05) بَيْنَ مُتَوَسّطاتِ استجابات المعلمين لدرجة ممارسة الثقة التنظيمية تُعْزَى إلى مُتَغَيِّرِ الجنس وعدد الأبناء. ويعزو الباحث ذلك إلى أنَّ الجنس لم يؤثر في تفاوت إدارك المعلمين للثقة التنظيمية، وأنَّ المعلمين يعملون ضمن تعليمات واضحة في المدرسة تسري عليهم جميعا، كما أنَّ للدورات التدريبة التي تلقوها المعلمون من وزارة التربية والتعليم وبخاصة فيما يتعلق بالثقة التنظيمية دوراً فعّالاً في بناء الثقة التنظيمية بينهم، ما جعل عدم وجود فروق بينهما، وتتفق هذه النتائج مع دراسة أبي الهيجاء (2021)، ودراسة (أبو صالح وآخرون 2018) التي أشارت إلى عدم وجود فروق تُعزى إلى متغيِّر الجنس.

- **الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (a≤.05) في متوسطات استجابات أفراد العيِّنة حول درجة ممارسة الثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الحكومية لديهم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

**الجدول (13) نتائج اختبار Independent Samples Test الثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الحكومية لديهم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة**

| المجال | سنوات الخبرة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الحكومية | 10-5 | 153 | 3.91 | .22 | 2.78 | .*038 |
| | أكثر من 10 | 247 | 3.79 | .29 | | |

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

يتَّضحُ مِنْ خِلالِ جَدْولِ (13) أنَّ قيمة مستوى الدلالة المحسوبة أقل من (.05) لذلك رُفضت الفرضية الصفرية التي تدعي أنّه لا توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دِلالةٍ إِحْصائيّةٍ عِنْدَ مُسْتَوى دَلالةِ (α≤.05) بَيْنَ مُتَوَسّطاتِ استجابات المعلمين لدرجة ممارسة الثقة التنظيمية تُعْزَى إلى مُتَغَيِّرِ الخبرة، وتكون الفروق لصالح 5–10 سنوات، ويعزو الباحث ذلك إلى حماسة الفئة (الخبرة 5–10 سنوات) في العمل والانتظام بمبادئ المؤسَّسة وقوانينها؛ لإظهار أنفسهم بمظهر لائق في المعاملة والثقة التنظيمية بين زملائهم، وربما يعود ذلك إلى تركيز الدورات التدريبية بشكل مكثف على هذه الفئة؛ لتأهيلها بشكل قادر على التعامل بالثقة التنظيمية بين المعلمين والإدارة، وربما يعود ذلك إلى التزامهم بمبادئ الثقة التنظيمية؛ لحرصهم على التثبيت في الوظيفة الحكومية.

وتتعارض نتائج هذه الدراسة مع دراسة أبي الهيجا (2021) ودراسة (أبو صالح وآخرون2018)، ودراسة عبيدة (2016)، التي أشارت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير الخبرة، وكما تتعارض مع دراسة إرترك (Erturk, 2016) التي أشارت إلى وجود فروق تُعزى إلى صالح أكثر من 21 سنة.

- **الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α≤.05) في متوسطات استجابات أفراد عينة حول درجة ممارسة الثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الحكومية لديهم تبعاً لمتغير التخصص.

**الجدول (14) نتائج اختبار Independent Samples Test الثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الحكومية لديهم تبعاً لمتغير التخصص**

| المجال | التخصص | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الحكومية | علوم إنسانية | 213 | 3.87 | .33 | .79 | .81 |
| | علوم طبيعية | 187 | 3.77 | .37 | | |

يتّضحُ مِنْ خِلالِ جَدْوَلِ (12) أنَّ: قيمة مستوى الدلالة المحسوبة أكبر من (.05) لذلك تمَّ قبول الفرضية الصفرية التي تدعي أنّه لا توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دِلالةٍ إحْصائيّةٍ عِنْدَ مُسْتَوى دِلالةِ ($\alpha \leq .05$) بَيْنَ مُتَوَسّطاتِ استجابات المعلمين لدرجة ممارسة الثقة التنظيمية تُعْزَى إلى مُتَغَيِّرِ التخصص، وأنَّ طبيعة النظام التربوي (اللوائح الإدارية) لا تفرق بين تخصص وتخصص من ناحية الراتب، إضافة إلى أنَّ الطلبة الذين يقوم المعلّمون بتدريسهم داخل الصفوف لا يتغيرون بتغير تخصص المعلم، باستثناء الفرع العلمي والأدبي بعد الصف الحادي عشر.

- **الفرضية الرابعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) في متوسطات استجابات أفراد العيِّنة حول درجة ممارسة الثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الحكومية لديهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

**الجدول (15) نتائج اختبار Independent Samples Test الثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الحكومية لديهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي**

| المجال | المؤهل العلمي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الحكومية | بكالوريوس | 287 | 3.26 | .18 | 1.09- | 1.8 |
| | ماجستير فأكثر | 113 | 3.21 | .21 | | |

يتّضحُ مِنْ خِلالِ جَدْوَلِ (12) أنَّ: قيمة مستوى الدلالة المحسوبة أكبر من (.05) لذلك قُبلت الفرضية الصفرية التي تدعي بأنّه لا توجَدُ فُروقٌ ذاتُ دِلالةٍ إحْصائيّةٍ عِنْدَ مُسْتَوى دِلالةِ ($\alpha \leq .05$) بَيْنَ مُتَوَسّطاتِ استجابات المعلمين لدرجة ممارسة الثقة التنظيمية تُعْزَى إلى مُتَغَيِّرِ المؤهل العلمي. ويعزو الباحث ذلك إلى أنَّ درجة البكالوريوس والدراسات العليا ربما تلقوا دورات متشابهة في الثقة التنظيمية، أو ربما أنهم درسوا مقررات متشابهة في الجامعة لها علاقة بالثقة التنظيمية، كما أنَّ العلاوة المهنية بين درجتي البكالوريوس والماجستير لم تكن ذات قيمة مادية عالية بينهما لإيجاد فروق في الثقة التنظيمية، كما أنَّ القوانين التي يعمل بها المعلمون واحدة وعامة للمدارس والمعلمين جميعاً، ولا تختلف باختلاف المؤهل العلمي، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (أبو صالح وآخرون 2018)، التي أشارت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، بينما تتعارض هذه الدراسة مع دراسة الحويطي (2018) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس.

**التوصيات:**

1. تعزيز الثقة التنظيمية بين المشرفين التربويين والمعلمين؛ لتحسين الخدمات التعليمية التي يقدّمها المعلمون للطلبة.
2. ضرورة تركيز الدروات وورش العمل على تعزيز القيَم التنظيمية؛ لتحسين الثقة التنظيمية بين المعلمين.
3. ضرورة اعتماد وزارة التربية والتعليم نظام الحوافز المعنوية والمادية للمعلمين المتميزين في تطبيق الثقة التنظيمية في العملية التعليمية.
4. تعميم الخبرات الناجحة في الثقة التنظيمية التي يمارسها المعلّمون في المدارس من خلال مؤتمرات علمية تعقدها وزارة التربية والتعليم.
5. تشجيع المعلمين ومديري المدارس على إجراء البحوث العلمية المتعلقة بالثقة التنظيمية في مدارس السلطة الوطنية الفلسطينية.
6. إجراء دراسات حول الثقة التنظيمية وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين في محافظات الضفة الغربية.
7. إجراء دراسات تتعلق بأثر الخصائص الشخصية على الثقة التنظيمية في الميدان التربوي.

**المصادر والمراجع باللغة العربية:**


- القرآن الكريم: سورة المؤمنون(8).
- بنات، عايدة سعيد.( 2019). **الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس الابتدائية بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وعلاقتها بالمناخ التنظيمي السائد لديهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- جبارين، أسماء، أبو سمرة ، محمود، أبو صاع، جعفر.(2018). **الثقة التنظيمية في المدارس الحكومية في مديرية تربية جنين من وجهة نظر المعلمين**، مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث،6(1): 12-24
- الحويطي، أحمد بن عودة.(2018). **الثقة التنظيمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة تبوك**، المجلة التربوية 51: 547-510

- ديحان، مروة خالد.( 2019). **درجة الثقة التنظيمية في جامعات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر الإداريين والأكاديميين فيها**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- زايد، أسماء زهري.( 2018). **الثقة التنظيمية في المدارس الحكومية في مديرية تربية جنين وعلاقتها بالانتماء التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.
- عبد الواحد، حمودة أحمد، عبد، سكر ناجي رجب .( 2022) . **التفويض وعلاقته بالثقة التنظيمية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين**، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 30(6)،388-421.
- عبيدة، سامي محمود حسن .(2016) .**العلاقة بين المناخ التنظيمي والسلوك الإبداعي: دراسة تطبيقية على الهيئات التدريسية في كليات المجتمع المتوسطة في قطاع غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- العتيبي، مها بنت عبد الله بن عبد اللطيف.(2019). **مستوى الثقة التنظيمية في مدارس منطقة السرّ من وجهة نظر معلمي المدارس**، مجلة القيصم، 35(11):423-456.
- الهيجا، مها محمد. (2021). **مستوى الثقة التنظيمية وعلاقتها بالروح المعنوية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظرهم أنفسهم**، ( رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.


## References


- Abdelwahid, H. A., & Abd, S. N. R. (2022). Delegation and its relationship to organizational trust in secondary schools in the Gaza Governorate from the teachers' point of view. (In Arabic), *the Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies, 30*(6), 388-421.
- Al-Haija, M. M. (2021). *The level of organizational trust and its relationship to morale among principals of public secondary schools in the West Bank governorates from their own perspective* [Unpublished master's thesis] (In Arabic). An-Najah National University, Nablus, Palestine.
- Al-Hawaiti, A. O. (2018). Organizational trust and its relationship to job satisfaction among public elementary school teachers in Tabuk (In Arabic). *Educational Journal, 51*: 547-510.
- Al-Otaibi, M. A. A. (2019). The level of organizational trust in al-Sarr schools from the teachers' perspective. (In Arabic) .*Al-Qaisum Journal, 35*(11): 423-456.
- Bannat, A. S. (2019). *Organizational trust among principals of UNRWA elementary schools in the Gaza governorates and its relationship to the prevailing organizational environment from their perspective* [Unpublished master's thesis]. (In Arabic). Islamic University, Gaza, Palestine.
- Deihan, M. K. (2019). *The degree of organizational trust in universities in the northern West Bank from the viewpoint of their administrators and academics* [Unpublished master's thesis]. (In Arabic). An-Najah National University, Nablus, Palestine.
- Demir, K . (2015). The effect of organizational trust on the culture of teacher teadership in Primary Schools ", Educational Sciences: Theory and Practice.15(3),621-634.
- Erturk, A., (2016) " Analyzing organizational trust in secondary schools in Turkey", Int J Edu Sci, 14 (1,2), 45-54
- Hoy ,T., Smith, P., (2014). Disclosure of the relationship between justice and organizational trust. Journal of the Social Sciences, 18(4), 117-138.
- Jabarin, A., Abu Samra, M., & Abu Saa, J. (2018). Organizational trust in public schools in Jenin Education Directorate from teachers' perspective. (In Arabic). *Palestine Technical University Research Journal, 6*(1): 12-24.
- Karacabey, M, BOYAC, A., & Bozkus, A. (2020). The role of organizational trust in the effect of leadership of school
- Lee , M. (2015). Identify the relationship of trust between the student and the teacher and success in schools. Journal of Social Sciences, 24(2), 289-319.
- Obaidah, S. M. H. (2016). *The relationship between organizational climate and innovative behavior: An applied study on the faculty members in community colleges in the Gaza Strip* [Unpublished master's thesis]. (In Arabic). Islamic University, Gaza, Palestine.
- The Holy Quran, Surah Al-Mu'minun (23:88). .(In Arabic)
- Zayed, A. Z. (2018). *Organizational trust in public schools in the Jenin Education Directorate and its relationship to teachers' organizational affiliation from their point of view* [Unpublished master's thesis]. (In Arabic). Al-Quds University, Jerusalem, Palestine.

- Nkobi, O. (2008). Instructional Leadership for Quality Learning: An Assessment of the Impact of the Primary School Management Development Project in Botswana. London SAGA Publication Ltd.
- Norbu,L & Lhabu,N.(2021). Factors Affecting Instructional Leadership Practices of School Principals: A CASE Study in Wangduephodrang District, Bhutan. *International Journal of Engineering Applied Sciences and Technology*, 6 (4), 201-211.
- Ornstein A.C. & Hunkins, F.P. (2009). Curriculum Foundations, Principles and Issues, 5th ed. Boston: Allyn and Bacon. Retrieved from. http://peoplelearn.homestead.com/PrincipaInstructLeader.htm
- Pietsch, M. (2015). The Impact of Leadership Styles on Teaching Practices: A two – Step Nested Factor SEM. Presentation at the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Cincinnati, OH.
- Poirier, D. (2009). *A Principal's and Teachers' Perceptions and Understanding of Instructional Leadership*: A case Study of One School. Unpublished Master's Thesis. University of Saskatchewan, Canada.
- Premavathy,A. (2010). *The Relationship of Instructional Leadership, Teachers 'organizational Commitment and Students' Achievement in Small Schools*. PhD Thesis, University of Sains Malaysia.
- Robinson, V. M. Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly, 44* (5), 635- 674.
- Rooney, J. (2009). Who Evaluates the Principal? *Educational Leadership*, 67(3), 89-90.
- Roul, S.K., (2012). Practice and Problems of Principals' Leadership Style and Teachers' Job Performance in Secondary Schools of Ethiopia. *An International Multidisciplinary Peer Reviewed E Journal*, 1(4), 227-243.
- Salama, M., A. (2016). *Instructional Leadership Practices of Al Ain Public Secondary School Principals from the Teachers' Perspectives*. Master's Thesis. United Arab Emirates University.
- Scott, M. (2017). *The Challenges of Instructional Leadership in Manitoba First Nations Schools: An Exploration of What Principals have to Say.* Unpublished PhD Thesis. The University of Manitoba.
- Sekhu, M. S. (2011). *Practices of Primary School Principals as Instructional Leaders: Implications for Learner Achievement.* PhD Thesis, University of Pretoria.
- Simao, M. (2008). *Factors Influencing the Implementation of the New Basic Education Curriculum in Mozambican Schools.* PhD Thesis. University of Pretoria, South Africa.
- Spillane, J.P., & Hunt, B.R. (2010). Days of their Lives: A Mixed-Methods, Descriptive Analysis of the Men and Women at Work in the Principal's Office. *Journal of Curriculum Studies, 42*(3), 293-331.
- Spilllane, J., and Lee, L.C. (2014). Novice Principals Sense of Ultimate Responsibility: Problems of Practice in Transitioning to the Principal's Office. *Educational Administration Quarterly*, 50 (3), 431–446.
- Türkoğlu,M.E & Cansoy, R. (2018). Instructional Leadership Behaviors According to Perceptions of School Principals in Turkey .*International Online Journal of Educational Sciences* 10 (5),36-53.
- UNESCO (2005) School Management a Training Manual for Educational Management. UN ESCO International Institute for Capacity Building in Africa.
- Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental Involvement: Model Revision through Scale Development. *The Elementary School Journal, 106* (2), 85–104.
- Wangdi, P. (2021). Barriers to Implementing Principals' Instructional Leadership Role in Eastern Bhutan Pasang. *International Journal of Science and Innovative Research*, 2 (8), 40-76.
- Wiles, J., & Bondi, S. (2011). *Supervision: A Guide to Practice (4th ed.).* Columbus: Prentice Hall.
- Yimer, A.T. (2017). *The Roles and Practices of School Principals as Instructional Leaders in Government Secondary Schools of Assosa Zone in Benishangul Gumuz Regional State*. Master's Thesis. Addis Ababa University.

- Chen, X., & Yang, F. (2013). Chinese teachers' reconstruction of the curriculum reform through lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*,2 (3) ,218-236. Retrieved from https://doi.org/10.1108/IJLLS-02-2013-0011
- Cotton, K. (2003). *Principal and Student Achievement: What the Research Says.* Alexandria: Virginia USA.
- Geleta, M.W. (2015). The Role of School Principal as Instructional Leader: The Case of Shambu Primary School. *Open Access Library Journal*, **2**(8), 1-14.
- Hallinger, P. (2011), "Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research". *Journal of Educational Administration*, 49 (2), 125-142.
- Hallinger, P., and Bryant, D.A. (2013a), "Mapping the Terrain of Research on Educational Leadership and Management in East Asia", Journal of Educational Administration, 51 (5), 618-637.
- Hallinger, P. and Bryant, D.A. (2013b). Accelerating Knowledge Production on Educational Leadership and Management in East Asia: A strategic Analysis. *School Leadership and Management,* 33 (3), 202-223.
- Hallinger, P., and Chen, J. (2015), "Review of Research on Educational Leadership and Management in Asia: A Comparative Analysis of Research Topics and Methods, 1995– 2012". *Educational Management Administration and Leadership,* 43 (1), 5–27.
- Hallinger, P. and Murphy, J. (1985) Assessing the Instructional Management Behavior of Principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-248.
- Hallinger. P., & Murphy, J.F. (2013). *Running out of Time: Finding the Time and Capacity to Lead Learning*. NASSP Bulletin.
- Hallinger, P, & Lee, M. (2013). Exploring Principal Capacity to Lead Reform of Teaching and Learning Quality in Thailand. *International Journal of Educational Development*, *33*(4),95-110.
- Hallinger, P., & Walker, A. (2014). Exploring Whole School Versus Subject Department Improvement in Hong Kong Secondary Schools. *School Improvement and School Effectiveness*,26(2),215-239. Retrieved from http://www.philliphallinger.com.
- Hallinger, P, & Wang, W. (2015). *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. CHAM: Springer.
- Harris, A. and Jones, M. (eds) (2015a), Leading Futures: Global Perspectives on Educational Leadership, SAGE Press: India.
- Harris,A., Jones,M ,Cheah,.K.S.L, Devadason, E,.& Adams, D.(2017). Exploring Principals' Instructional Leadership Practices in Malaysia: Insights and Implications. *Journal of Educational Administration, 55, (2), 207 – 221.*
- Jamelaa, B. A, & Jainabee, M. K. (2011). Instructional Leadership and Attitude towards Organizational Change among Secondary Schools' Principal in Pahang, Malaysia. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *15 (3),* 3304–3309.
- Jansen, J. (2009a). The Curriculum as an Institution in Higher Education, in E.M. Bitzer (ed.), *Higher Education in South Africa: A scholarly Look behind the Scenes*, 123–154, Sun Media, Stellenbosch.
- Jita, L. C. (2010). Instructional Leadership for the Improvement of Science and Mathematics in South Africa. *Procodia –Social and Behavioral Sciences*, 9 (2),851–854.
- Kruger, A.G. (2003). Instructional Leadership: The Impact on the Culture of Teaching and Learning in Two Effective Secondary Schools. *South African Journal of Education*, 23 (3), 206-211.
- Lee, K. A. (2015). *The Influence of Instructional Leadership on Teachers' Efficacy*. Unpublished EdD dissertation. University of Kentucky.
- Marsh C.J. (2009). Key Concepts for Understanding Curriculum. New York: Routledge.
- Mkpa, M. A. (2007). Curriculum development. Owerri: Totan publishers Ltd.
- Muijs, D., Harris, A., Lumby, J., Marrison, M., Sood, K. (2010). Leadership and Leadership Development in Highly Effective Further Education Providers. Is there a Relationship? *Journal of Further and Higher Education, 30(1),* 87-106.
- Nelson, S. W., de la Colina, M. G., & Boone, M. D. (2008). Lifeworld or systems world: What guides novice principals. *Journal of Educational Administration, 46 (6),* 690-701.
- Nguyen, D.T., Ng, D., & Yap, P.S. (2017). Instructional Leadership Structure in Singapore: A co-existence of Hierarchy and Heterarchy. *Journal of Educational Administration, 55* (2), 147-167.

to inform them of their children's academic progress or their ideal contributions received the highest average among the fifty items of the questionnaire. This result is due, in the researcher's view, to the fact that principals are keen to motivate students and direct them towards learning, and use all possible methods and means because they realize that students are the focus of educational process and the purpose of its existence. Principals deal with students' parents as essential partners in the educational process. Therefore, they are keen to communicate constantly with parents, submit reports on their children's results, and inform them of their progress.

As for the second question of the study, the findings showed that there were no statistically significant differences at ($\alpha \leq .05$) in the role of principals according to the gender. This result is consistent with the studies of Yimer (2017) and Wangdi (2021). The researcher attributes this result to the fact that all principals in the Aqaba district, males and females, are subject to similar conditions of cultural and educational experiences and circumstances. They also receive the same directives and instructions related to their role, and that the management requirements in all schools are similar, regardless of the gender of principal. This confirms the interest of Ministry of Education in strengthening the role of principal without discrimination, and that the work within Ministry's system is one and equal for everyone, regardless of gender, and that Ministry of Education is interested in building capacities of principals in order to develop their roles, style, and performance regardless of their gender.

The findings indicated that there were no statistically significant differences at ($\alpha \leq .05$) in the role of principal due to the academic qualification. This result varies with the study of Yimer (2017). The researcher attributes this result to the fact that principals have high educational and professional skills and competencies and have convictions about the importance of their role. They all aspire to excellence regardless of their academic qualifications, and that holders of various certificates follow one official body that draws up different education policies for them. This confirms the role of Ministry of Education and its followed policy, which does not differentiate between principals in their possession of academic qualifications, but rather encourages them to follow and develop educational process and provide advice and guidance to them in order to achieve excellence in their performance and to use modern methods and strategies and follow them to fully carry out their roles.

The results also revealed that there were statistically significant differences at ($\alpha \leq .05$) in the role of principal who has experience for more than 10 years. The researcher attributes this result to the fact that principals who have more than 10 years of experience are more aware of their role as they underwent all training courses held by Ministry of Education and participated in seminars and lectures related to their role as instructional leaders, in addition to that they exposed to situations and experiences that enabled them to practice their role for a long period of time.

## Conclusion and Recommendations of the Study

The findings revealed that principals practice their role as instructional leaders in implementing curricula in public schools in the Aqaba district to a high degree, and that there are statistically significant differences attributed to experience as a school principal, and there are no significant differences attributed to gender and academic qualification. Therefore, a number of recommendations emerged from the study findings:

- Enhancing the role of principals as instructional leaders in implementing curricula, especially with regard to promoting professional development through holding training courses and workshops.
- Conducting more research on the reality of principals' practice of their role as instructional leaders in implementing curricula and linking it to the same or other variables that may play an important role in raising or declining its level.
- Reducing the burdens and administrative tasks placed on the shoulders of the school principals to be able to increase the degree of their practice of their role as instructional leaders in the implementation of the curricula.

## References


- Admed, K.A. (2016). Instructional leadership practices in secondary schools of Assosa zone, Ethiopia. *International Journal of Advanced Multidisciplinary Research and Review*, 4(7), 192-105.
- Budhal, R.S. (2000). *The impact of the principal's instructional leadership on the culture of teaching and learning in the school.* MEd dissertation. University of South Africa, Pretoria.
- Bush, T. (2014). Instructional leadership in Centralized Contexts: Rhetoric or Reality? *Educational Management Administration & Leadership, 42* (1), 3-5.
- Bush, T. (2015). Understanding instructional leadership. Educational Management Administration & Leadership, 43(4),487-489.

performance, in addition to what the questioning committees at the level of Ministry of Education and its affiliated directorates carry out follow-up visits to evaluate educational process in schools on an ongoing basis, and this makes principals fully prepared in various aspects of educational process as evidence of school performance quality.

The results revealed that principals practice their role with regard to the first dimension and this is consistent with the studies of Salameh (2016), Harris et al., (2017), Yimer (2017), Norbu and Lhabu (2021) and Wangdi (2021) While it differs with the study of Geleta, 2015. It is worth noting that this dimension occupied the first place among the three dimensions in this study, and this result is consistent with Salama's study (2016). The interpretation for this result, in the researcher's opinion, is due to the fact that this dimension is close to basic administrative role and functions that principals are fully aware of and consider it as starting point of new academic year, in addition to principals' awareness that clear and specific goals of the school are indispensable for enhancing curriculum implementation because it is the focus of the school system.

The dimension of managing the instructional program ranked second after defining the school mission, which indicates that principals practice their role. This result is consistent with the studies of Salameh (2016), Yimer (2017) and Wangdi (2021). This result differs from the results of the study Norbu and Lhabu (2021), in addition to the study of Geleta, 2015 and Harris et al., (2017) as principals paid little attention to this dimension. It should be noted that all areas of this dimension obtained a high score, in addition to the area of monitoring and evaluating students' progress receiving the highest average among the other areas. The researcher attributes this result to presence of a kind of awareness and clarity among principals of their role in monitoring and evaluating students' performance and actually supervising what happens inside the classroom, and this indicates follow-up and interest in implementing curricula. The field of the principals' role in coordinating curricula achieved the lowest average among the three fields belonging to the second dimension. This is due to preoccupation of principals with administrative burdens and tasks, because this role requires them to fully and deeply immerse themselves in curricula.

According to the findings, the third dimension ranked last among the three dimensions, and this is consistent with the study of Salameh (2016) as this dimension achieved the third rank, but it differs from the results of the current study which revealed that this dimension achieved a high degree, while Salameh's study (2016) achieved an average degree.

The findings indicated that the field of maintaining visibility achieved a medium degree within the third dimension, where the item that talks about the role of principal in practicing teaching, especially in the absence or delay of the teacher, achieved the lowest score among the items in the questionnaire. The researcher attributes this result to the large number of administrative burdens that fall on principals and the lack of prevalence of this practice as a culture among principals, while the item that talks about the presence and participation of the principal in the additional activities related to curriculum implementation in addition to the item that talks about principal talking to teachers and students informally about school issues and curriculum, achieved a medium degree. The researcher attributes this result to the lack of sufficient time for principals because they are preoccupied with office work that has nothing to do with teaching and their interest in the basic administrative duties entrusted to them at the expense of interest in their role as instructional leaders. This result can also be attributed to the scarcity or non-existence of the administrative staff, or the teachers' failure to accept the principal's intervention in performing their work except in very necessary cases because they believe that the responsibility for implementing curriculum is limited only to teachers.

The results on the field of promoting professional development, which falls under the third dimension, showed that the practices of principals were of an average degree. This result is in line with the result of Salameh (2016), Harris, et al. (2017), Norbu and Lhabu (2021) and Wangdi (2021). The result of this field differs with the studies of Geleta (2015) and Yimer (2017). The researcher attributes the result of this field to the increase in administrative burdens on principals or their lack of belief in the importance of promoting professional development for. This can also be attributed to resistance to change by principals for fear of participation of teachers in leadership, which leads to a decrease in their status and influence, in addition to the weakness of necessary capabilities and lack of sufficient time to experiment and innovate new methods of work. This could be due to the belief of principals that this role has great connection with educational supervisor and principals' negligence of their role in promoting professional development.

It is worth noting that the role of principals in providing incentives for learning has obtained the highest degree with regard to the third dimension. The researcher attributes this result to the fact that principals know that providing incentives for learning is the main key to ensuring the quality of curriculum implementation and improving educational system quality as a whole. To achieve this, they use all the possibilities, capabilities and facilities available inside and outside school because they believe that providing incentives reflects positively on the environment and school learning climate and all its elements. It should also be noted that the item that talks about principals' communication with students' parents

| Dimensions | Gender | N | Means | Std. Deviation | t | DF | Sig. (2-tailed) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Managing the instructional program | Female | 60 | 2.49 | .403 | | | |
| Promoting a positive school learning climate | Male | 27 | 2.51 | .293 | .677 | 85 | .500 |
| | Female | 60 | 2.45 | .373 | | | |
| Total score | Male | 27 | 2.54 | .295 | .720 | 85 | .474 |
| | Female | 60 | 2.48 | .367 | | | |

The findings from table (9) shows that there are no statistically significant differences at ($\alpha$= 0.05) in all the domains and the total score due to gender.

**2- Academic qualification variable**

**Table (10) t-test results of the principals' practices according to educational degree**

| Domains | Academic qualification | N | Means | Std. Deviation | t | DF | Sig. (2-tailed) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Defining the school mission | Higher diploma | 66 | 2.55 | .426 | -.228 | 85 | .820 |
| | Master's degree or more | 21 | 2.58 | .330 | | | |
| Managing the instructional program | Higher diploma | 66 | 2.49 | .403 | -.304 | 85 | .762 |
| | Master's degree or more | 21 | 2.52 | .356 | | | |
| Promoting a positive school learning climate | Higher diploma | 66 | 2.46 | .368 | -.377 | 85 | .707 |
| | Master's degree or more | 21 | 2.49 | .289 | | | |
| Total score | Higher diploma | 66 | 2.49 | .363 | -.347 | 85 | .729 |
| | Master's degree or more | 21 | 2.52 | .290 | | | |

The findings from table (10) shows that there are no statistically significant differences at ($\alpha$= 0.05) in all domains and the total score due to academic qualification.

**3- Experience variable as a school principal**

**Table (11) t-test results of principals' practices according to experience as a school principal**

| Dimensions | experience as a school principal | N | Means | Std. Deviation | T | DF | Sig. (2-tailed) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Defining the school mission | 10 years or less | 44 | 2.41 | .429 | -3.692 | 85 | .000 |
| | more than 10 years | 43 | 2.71 | .313 | | | |
| Managing the instructional program | 10 years or less | 44 | 2.34 | .412 | -4.176 | 85 | .000 |
| | more than 10 years | 43 | 2.66 | .291 | | | |
| Promoting a positive school learning climate | 10 years or less | 44 | 2.32 | .354 | -4.433 | 85 | .000 |
| | more than 10 years | 43 | 2.62 | .272 | | | |
| Total score | 10 years or less | 44 | 2.34 | .355 | -4.589 | 85 | .000 |
| | more than 10 years | 43 | 2.65 | .258 | | | |

The findings from table (11) shows that there are statistically significant differences at ($\alpha$= .05) in all the domains and the total score in favor of principals with more than 10 years of experience.

**Discussion the Findings**

As for the first question, the findings revealed that principals practice their roles with a high degree in the three dimensions, where the first dimension got the highest average in the study, followed by the second dimension, and then the third dimension. The researcher attributes this result to preparation, rehabilitation and professional development programs offered by Ministry of Education for principals, in addition to efforts made by the school administration supervisor during their periodic and continuous supervisory visit to support principals and evaluate their job

Table (5) shows that " defining the school mission" received the highest mean (2.56), while "promoting a positive school learning climate" was ranked last with mean (2.47). This table also shows that the total mean is (2.50).
Mean and standard deviation of sub items in each domain were calculated as shown in the following tables.

**1-Defining the school mission**

**Table (6) means and standard deviations of the school mission, ranked in a descending order**

| Rank | N | Domains | Mean | Std. Deviation | Level |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | Framing the school goals | 2.58 | .407 | High |
| 2 | 2 | Communicating school goals | 2.54 | .476 | High |
| | | Defining the school mission | 2.56 | .403 | High |

Table (6) shows that "Framing the school goals" received the highest mean (2.58), while "Communicating school goals" was ranked last with mean (2.54). This table also shows that defining the school mission mean is (2.56).

**2- Managing the instructional program**

**Table (7) Means and standard deviations of managing the instructional program, ranked in a descending order**

| Rank | N | Domains | Mean | Std. Deviation | Level |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | Monitoring and evaluating student progress | 2.53 | .447 | High |
| 2 | 3 | Supervising and evaluating instruction | 2.49 | .428 | High |
| 3 | 1 | Coordinating the curriculum | 2.48 | .450 | High |
| | | Managing the instructional program | 2.50 | .390 | High |

Table (7) shows that "Monitoring and evaluating student progress" received the highest mean (2.53), while "Coordinating the curriculum" was ranked last with mean (2.48). This table also shows that managing the instructional program mean is (2.50).

**3-Promoting a positive school learning climate**

**Table (8) Means and standard deviations of promoting a positive school learning climate, ranked in a descending order**

| Rank | N | Domains | Mean | Std. Deviation | Level |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 5 | Providing incentives for learning | 2.71 | .374 | High |
| 2 | 1 | protecting instructional time | 2.62 | .376 | High |
| 3 | 4 | Providing incentives for teachers | 2.52 | .431 | High |
| 4 | 3 | Promoting professional development | 2.26 | .493 | Moderate |
| 5 | 2 | Maintaining high visibility | 2.24 | .479 | Moderate |
| | | promoting a positive school learning climate | 2.47 | .349 | High |

Table (8) shows that "providing incentives for learning" received the highest mean (2.71), while "maintaining high visibility" was ranked last with mean (2.24). This table also shows that promoting a positive school learning climate mean is (2.47).
As for the study second question, t-test analysis was conducted to find out whether there are statistically significant differences ($\alpha \leq .05$) in the means of the principals' practice to their role due to gender, academic qualification and experience as a school principal and the results are shown in tables (9,10,11)

**1- Gender variable**

**Table (9) t-test results of the principals' practices according to gender**

| Dimensions | Gender | N | Means | Std. Deviation | t | DF | Sig. (2-tailed) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Defining the school mission | Male | 27 | 2.62 | .364 | .929 | 85 | .355 |
| | Female | 60 | 2.53 | .420 | | | |
| | Male | 27 | 2.53 | .365 | .474 | 85 | .636 |

| Item # | R With Domain | R With total score | Item # | R With Domain | R With total score | Item # | R With Domain | R With total score |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 | .84** | .74** | 22 | .68** | .70** | 39 | .77** | .74** |
| 6 | .83** | .67** | 23 | .61** | .52** | 40 | .71** | .61** |
| 7 | .85** | .69** | 24 | .76** | .76** | 41 | .82** | .84** |
| 8 | .72** | .71** | 25 | .67** | .62** | 42 | .80** | .74** |
| 9 | .79** | .63** | 26 | .55** | .52** | 43 | .74** | .80** |
| 10 | .80** | .70** | 27 | .73** | .76** | 44 | .73** | .67** |
| 11 | .71** | .65** | 28 | .66** | .70** | 45 | .47** | .43* |
| 12 | .70** | .59** | 29 | .56** | .54** | 46 | .41* | .38* |
| 13 | .77** | .75** | 30 | .81** | .75** | 47 | .42* | .44* |
| 14 | .63** | .54** | 31 | .70** | .61** | 48 | .74** | .74** |
| 15 | .64** | .56** | 32 | .41* | .40* | 49 | .55** | .57** |
| 16 | .82** | .78** | 33 | .59** | .59** | 50 | .58** | .61** |
| 17 | .81** | .85** | 34 | .75** | .75** | | | |

* Correlation is significant at the (.05) level
**Correlation is significant at the (.01) level

It can be noted from the previous table that correlation coefficients were acceptable and therefore no items were deleted from questionnaire items.
The field correlation coefficient was also extracted with the total score, and the correlation coefficients between the fields with each other, and the following table shows this.

**Table (4) Correlation Coefficients between the domains and the total score**

| Dimensions | Defining the school mission | managing the instructional program | promoting a positive school learning climate | Total score |
|---|---|---|---|---|
| Defining the school mission | 1 | | | |
| Managing the instructional program | .826** | 1 | | |
| Promoting a positive school learning climate | .797** | .817** | 1 | |
| Total score | .906** | .928** | .921** | 1 |

Table (4) shows that all correlation coefficients were acceptable and statistically significant degrees, indicating an appropriate degree of construct validity.

**Data Collection and Analysis**

A link to the questionnaire was sent via the Internet, and all principals were invited to participate in the study. All sample responses were obtained, and then data was analyzed using descriptive statistics.

**Findings**

To answer the first study question, means and standard deviations of principals' practices were computed as presented in tables (5,6,7,8).

**Table (5) Means and standard deviations of the principals' practices, ranked in a descending order**

| Rank | N | Dimensions | Mean | Std. Deviation | Level |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | Defining the school mission | 2.56 | .403 | High |
| 2 | 2 | Managing the instructional program | 2.50 | .390 | High |
| 3 | 3 | Promoting a positive school learning climate | 2.47 | .349 | High |
| | | Total score | 2.50 | .345 | High |

**Population, Sample size and Sampling Techniques of the Study**

The study population included 87 school principals (27 males and 60 females) and all of them were selected purposively.
Instrument of the Study
The study tool was a questionnaire prepared by the researcher and its final form consisted of two parts. The first part related to personal information of the principal, and the other included three dimensions. The total number of questionnaire items was 50, where five items were distributed to each of the ten roles of principal.

**Reliability of the Instrument**

The method of testing and re-testing was applied to extract reliability of the tool, where the tool was applied to a sample consisting of 30 principals from outside the study sample and from a population similar to the current study population with a difference of two weeks from the first and second time. Pearson Correlation coefficients were calculated for the three dimensions, and the table below shows that the values are suitable to achieve the study purpose.

**Table (1) Test - Retest of the whole dimensions**

| Dimensions | Test-retest |
|---|---|
| Defining the school mission | .79 |
| Managing the instructional program | .77 |
| Promoting a positive school learning climate | .80 |
| Whole scale | .86 |

** Correlation is significant at the .01 level (2-tailed).

The tool reliability was also calculated for all dimensions using Cronbach Alpha as shown in table (2). The result showed acceptable reliability for all dimensions, which are acceptable coefficients for the study purposes and give the researcher confidence to apply it.

**Table (2) The reliability of the questionnaire dimensions according to Cronbach's alpha coefficient**

| Dimensions | Cronbach alpha |
|---|---|
| Defining school mission | .82 |
| Managing the instructional program | .84 |
| Promoting a positive school learning climate | .80 |
| Whole scale | .87 |

It is clear from the previous table that the values of Cronbach's alpha coefficients of the tool for the three dimensions ranged between ( .80- .95) that indicate the questionnaire reliability.

**Validity of the Instrument**

The validity of the content of study tool was confirmed by presenting it to a number of arbitrators to ensure appropriateness of the items to measure what was set to be measured and the extent to which they belong to the study subject and its fields, as well as the clarity of its linguistic formulation and the extent of its measurability. The arbitrators' opinions were taken into account and the number of questionnaire items was reduced from 80 to 50. The correlation coefficients of each item and the total score were calculated to extract the significance of construct validity of the scale. Therefore, the value of correlation coefficients of the items with the tool ranged between ( .38 - .85) and with the domains ( .41- .90) and the table underneath illustrates that.

**Table (3) Correlation Coefficients between the item and the total Score and the domain to which it belongs for the scale of the degree to which school principals practice their role as instructional leaders**

| Item # | R With Domain | R With total score | Item # | R With Domain | R With total score | Item # | R With Domain | R With total score |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | .61** | .58** | 18 | .67** | .55** | 35 | .84** | .82** |
| 2 | .69** | .70** | 19 | .56** | .56** | 36 | .81** | .72** |
| 3 | .65** | .67** | 20 | .81** | .75** | 37 | .83** | .78** |
| 4 | .73** | .78** | 21 | .73** | .61** | 38 | .90** | .83** |

whether there are statistically significant differences attributed to gender. The sample included 258 respondents, and the Hallinger scale was used. The results revealed that the first dimension is the most practiced dimension by principals, while the continuous follow-up of school affairs achieved the least practice in addition to that the results showed that male practice their role to a greater extent compared to female. The study recommended the need to pay attention to the dimensions and items that achieved low levels in this study.

Harris et al., (2017) conducted a study aimed to investigate the instructional leadership practices of primary school principals in Malaysia. Semi-structured interviews were used. The sample consisted of 30 primary school principals from four different states in Malaysia. The findings revealed that principals practice their roles efficiently in the three dimensions, especially with regard to promoting professional development, while they do not practice their roles as required in the field of coordinating the curriculum, monitoring and evaluating student progress, and protecting instructional time. The study recommended to reduce the routine administrative tasks practiced by principals.

Yimer's study (2017) aimed to assess principals' roles as instructional leaders in public secondary schools of Assosa Zone of Benishangul Gumuz regional state. The sample comprised of 10 principals, 92 teachers, 20 Members of Parent Teacher Association and 6 school cluster supervisors. The teachers were selected using simple random sampling in addition to the sampling techniques. Questionnaires, semi structured interview and documents were utilized. The findings showed that although principals were effective in implementing some of their roles such as monitoring students' progress and implementing, evaluating and improving curricula, they were not effective in practicing some of their roles such as promoting professional development, creating a positive school learning climate for implementing curricula and monitoring and evaluating instruction. The findings also showed that there were no statistically significant differences with regard to gender, and there were significant differences for professional qualification. The study recommended the need to providing professional development to train principals.

Norbu and Lhabu's study (2021) aimed at examining the level of Bhutanese principals' practice of their roles as instructional leaders in Wangduephodrang district. The sample comprised of (76) respondents (65 teachers and 16 school principals) and they were selected purposively. One to one interviews and semi-structured questionnaires were utilized. The results showed that principals practice their role at a high level and have sufficient awareness of the importance of their roles, but they did not practice some roles sufficiently with regard to supervising and evaluating instruction. The study recommended to reduce the burdens of administrative principals

Wangdi's study (2021) aimed to investigate the level of principals' practices of their roles as instructional leaders' practices in Eastern Bhutan and to compare the difference in the instructional leadership practices based on institutional and personal factors. The sample was 147 principals and they were chosen by using stratified random sampling technique. Questionnaire and personal interviews were utilized. The findings showed that principals practice their role, in addition to presence of statistically significant differences due to personal and institutional variables such as age, year of experience, level, and school location while there were no statistically significant differences due to gender. The study recommended helping principals to execute their expected roles as instructional leaders.

All previous studies and this study aimed at revealing the roles played by principals as instructional leaders in implementing curricula. In addition, the studies of Geleta, 2015, Harris, et al., (2017), Yimer (2017) and Wangdi (2021) dealt with three dimensions and the ten sub-roles that fall under it while the study of Norbu and Lhabu (2021) did not address all the previous roles.

The sample of the current study consisted of school principals only, as in the studies of Harris, et al. (2017) and Yimer (2017), while some studies included teachers and principals as in the study of Norbu and Lhabu (2021). In any case, the sample of Yimer's study (2017) consisted of principals, supervisors, teachers and parents. This study selected sample purposively as in the studies of Geleta (2015) and Harris, et al. (2017), while the study of Wangdi (2021) used stratified random sampling technique. The studies of Yimer (2017) and Norbu and Lhabu (2021) used both of the previously mentioned techniques.

The questionnaire was employed as a tool for data collection in this study, while previous studies used different tools.

Some previous studies found that the inability of principals to practice their roles as required as in the studies of Harris, et al. (2017), Yimer (2017), Norbu and Lhabu (2021) and Wangdi (2021) but the study of (Geleta, 2015) found that principals need to perform more of their roles.

## Design and Methodology

### Design of the Study

The descriptive survey design was used because of its suitability to the nature of the study subject.

**2. Managing the Instructional Program**

This dimension requires the participation of the principal and other principals in promoting monitoring, supervising and teaching and learning in the school. This dimension includes:

**a) Coordinating Curriculum**

Students spend a lot of time in school doing different types of work and extra-curricular activities. Therefore, these activities should be suitable for students and teachers and organized according to a practical school timetable (UNESCO, 2005). Some researchers claimed that principal is responsible for coordinating curriculum across the level of grade as well as ensuring that teachers translate the school's academic goals into common curricular objectives.

**b) Supervising Instruction**

Principals work to stimulate the development of the staff to impact teachers' behavior in the classroom and to promote, select, develop, use and evaluate good instructional materials and approaches.

**c) Monitoring and Evaluating Learner Progress**

Principals have a major role in monitoring academic progress of students by providing teachers with tests and examinations results in a timely and useful way, in addition to discussing the result with teachers and helping parents understand where, why and what is needed for improvement (Kruger, 2003).

**3. Developing a Positive School Learning Climate**

The third dimension is considered broader in purpose and scope than the previous dimension. This dimension includes:

**a) Protecting Instructional Time**

Some teachers do not use classroom management skills and instructional skills are optimally if they are interrupted during instruction frequently so principal can control this through the development and implementation of policies at school level.

**b) Providing Incentive for Teachers**

Principals play an important role in providing motivation for teachers by creating a positive learning climate that includes establishing a work structure through which teachers' work is rewarded and recognized.

**c) Providing Incentive for Learners**

When principals practice this role, they create a school climate that enables students to make academic progress by repeatedly rewarding students for their academic progress and recognizing it in the classroom and in front of the whole school.

**d) Promoting Professional Development**

Principals practice this role by ensuring that the in- service professional training activities that they lead and organize are directly linked to the achievement of school goals.

**e) Maintaining High Visibility**

The visibility of vision of principal's increase interaction between principal and students and teachers. It is expected that the principals will focus more time on dealing strictly with curricula issues than on administrative roles.

**Review of Empirical Literature**

Previous studies related to the study of objectives were reviewed, including:

Geleta's study (2015) aimed to explore the roles of Shambu primary school principals as instructional leaders. The sample comprised of 13 respondents (two heads of departments, two principals, two teachers and seven students of the school council) and they were chosen purposively. The study used focus group discussion, semi-structured interview, observation and document analyses. The findings showed that principals practice their administrative roles at the expense of their roles as instructional leaders and that they need to practice many of their roles to improve teaching and learning such as defining school mission and creating a positive climate for teaching and learning. The study recommended that principals should attend training courses to develop their ability to practice their roles as there were differences in leadership practices due to age and year of experience, while gender has shown no significant difference.

Salameh's study (2016) aimed to reveal the extent to which principals of public secondary schools of the Al Ain Educational Office in the United Arab Emirates practice their role as instructional leaders, in addition to revealing

**Significance of the Study**

The study might help in

- Providing feedback to officials, principals and stakeholders to see if school principals are practicing their roles as instructional leaders, and to assist in the evaluation of these roles.
- Demonstrating the key contribution of principals' role as instructional leaders in improving the quality of instruction and learning.

**Limitations of the Study**

- The study spatial limits include all public schools in the Aqaba district.
- This study included all male and female governmental school principals in the Aqaba district.
- This study was ended in the academic year 2023- 2024.
- This study was limited to the role of principals as instructional leaders in implementing curricula.

**Study Hypothesis**

The hypothesis underneath guided this study:

- Hypothesis 1: There are no statistically significant differences at ($\alpha \leq .05$) in the role of school principals as instructional leaders in the implementation of curricula in public schools in the Aqaba district due to gender (male and female).
- Hypothesis 2: There are no statistically significant differences at ($\alpha \leq .05$) in the role of principals due to academic qualification (higher diploma) or (master degree or more).
- Hypothesis 3: There are no statistically significant differences at ($\alpha \leq .05$) in the role of principals due to experience as a school principal (10 years or less) or (more than 10 years).

The study terms were defined theoretically and procedurally as follows:

Curriculum implementation: Putting the curriculum into practice through the interaction of stakeholders to achieve the curriculum objectives (Mkpa, 2007). For this study, it refers to using curriculum in a way that leads to achieving the goals for which curriculum was developed through teaching and learning process.

Instructional leader is the leader whose responsibilities are linked to the teaching and learning process (Quah, 2011). For this study, it refers to the leader whose roles are to ensure the correct implementation of curriculum.

**Theoretical Framework and Previous Studies**

**The Instructional Leader Concept and Roles**

Various researchers have attempted to provide definitions of instructional leader over the years. Muijs et al., (2010) defined instructional leader is a one who takes a practical approach in teaching and learning process. It was also defined by Cotton, 2003; Jita, 2010, Sekhu, 2011 as a leader who is primarily responsible for effective implementation of curricula and instructional issues that directly influence students' academic achievement.

The roles of principals as instructional leaders include three key dimensions and each of them consists of two or more of the ten sub- roles (Hallinger and Murphy, 1985, Admed 2016). In this study, these dimensions will be discussed depending on Hallinger and Murphy's model (1985) due to its frequently use in many empirical studies.

**1. Defining the School Mission**

This dimension relates to the role of principal in working with teachers to ensure that school has clear, measurable mission and goals that concentrate on achieving students' academic performance. Principal must have a vision and the school plays a clear role in making this vision create a sense among teachers and students of a common goal through implementation of different activities (Turkoglu and Cansoy, 2018). This dimension includes:

**a) Framing the School Goals**

This role relates to principals' roles in determining their vision, personal expectations and aspirations and what they expect from teachers and students to achieve the stated goals of school.

**b) Communicating School Goals**

This role relates to the methods that principals use to communicate the most important goals of school to the stakeholder. (Hallinger & Lee, 2013).

## Introduction

Curriculum is a powerful tool used by a community to convey its own learning objectives and intentions and it is also a contract between the stakeholders (Wiles and Bondi, 2011). Therefore, teachers should implement curriculum as planned and with high quality. The curriculum implementation is considered the most important and sometimes the most difficult stage in the curriculum process **(**Jansen, 2009 and Chen and Yang, 2013). It requires putting everything planned as a curriculum document into practice in the classroom through the joint efforts of stakeholders as well as interaction with physical facilities, educational materials and the psychosocial environment.

Since the goal of the curriculum implementation is to make a difference to the learners, the implementation of curriculum is therefore a process of bringing about change and perhaps improvement and this is not an easy task (Simão, 2008, Marsh, 2009 and Ornstein and Hunkins, 2009). Thus, the school principal plays a prominent role in the success of curriculum implementation process and ensuring that curriculum is delivered and managed efficiently and effectively (Spillane & Hunt, 2010, Roul, 2012 and Pietsch, 2015) as this process depends on teachers and principals which have a direct effect on the achievement of students (Nkobi, 2008, Premavathy, 2010, Sekhu, 2011 and Bush, 2015).

## Statement of the Problem

School principals must spend 65% of their time on instructional programs and are therefore expected to tend to their role as instructional leaders in the school, (Rooney, 2009). However, some researchers indicated that typical principals spend 62% of their time practicing administrative activities, and spend only 11% of their time practicing works related to instructional activities and this result certainly varies from country to country. Therefore, due to the lack of time and large number of paper work, school principals can only allocate a little of their time to practice their roles as instructional leaders (Poirier, 2009).

Although the roles of school principals as instructional leaders have received a great deal of attention by instructional leadership researchers, some researchers as Bush (2014) and Nguyen et al., (2017) criticized that most of the studies presented on the principals' roles as instructional leaders are from the decentralized educational system and few are known about the practice of leadership related to the centralized educational system.

In developing countries, the available and presented studies on the roles of principals as instructional leaders are still emerging and relatively undeveloped so there is an urgent need for more empirical studies to enhance the research and knowledge base on instructional leadership (Walker et al., 2005, Hallinger, 2011, Jamelaa, & Jainabee, 2011, Hallinger and Bryant, 2013a, 2013b, Hallinger and Walker; 2014, Hallinger and Chen, 2015 and Harris and Jones, 2015a).

From the researcher's point of view, some principals do not practice their roles as instructional leaders properly because there are differences in the principals' views about the importance of their roles, the preference for some roles over others and the high pressure of work. In addition to the lack of experience and knowledge of some school principals in their roles as instructional leaders. This was confirmed by Budhal 2000, Nelson et al., 2008. Hallinger & Murphy, 2013, Spilllane and Lee, 2014, Lee, 2015, and Scott, 2017) who indicated that newly appointed principals face barriers in performing their roles as instructional leaders such as lack of experiences, difficulty in time management, lack of understanding of educational policy content and lack of resources and funding etc., that are described as exhausting, traumatic and confusing. The researcher also noted that there are a number of personal factors that positively or negatively affect principals' practice of their roles. Based on this background. There is a need to highlight the principals' role as instructional leaders.

## Purpose of the Study

The study aimed to identify the role of school principals as instructional leaders in the implementation of curricula in public schools in the Aqaba district, Jordan.

## Questions of the Study

**The study questions were formulated as follows:**

- To what extent do school principals practice their role as instructional leaders in the implementation of curricula in public schools in the Aqaba district?
- Does the role of school principals as instructional leaders differ according to the variables such as gender, academic qualification and experience as a school principal?

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (44) .March 2024
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

# The Role of School Principals as Instructional Leaders in the Implementation of Curricula in Public Schools in Aqaba District, Jordan

***Dr. Eman Saleh Al- Sagier Shaiegy ****

Researcher, Ministry of Education, Jordan.

**Oricd No**: 0009-0005-4602-9372
**Email**:emanshaiegy@yahoo.com

**Received:**
12/09/2023

**Revised:**
12/09/2023

**Accepted:**
12/12/2023

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

**Citation:** Shaiegy , E. S. A.-. S. The Role of School Principals as Instructional Leaders in the Implementation of Curricula in Public Schools in Aqaba District, Jordan. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 15(44). https://doi.org/10.33977/1182-015-044-017

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**: This study aimed to:

1. Investigate the role of school principals as instructional leaders in the implementation of curricula in public schools in Aqaba district.
2. Identify the differences in the means of personal factors according to the variables of gender, academic qualification and experience as a school principal.

**Methods:**

The study followed the descriptive approach and used the questionnaire as a method to collect data.

**Results:** The study revealed that:

1. School principals practice their role as instructional leaders in implementing curricula with a high degree in the three dimensions, where the dimension of defining the school mission achieved the highest score, with an arithmetic average of 2.56, and the dimension of managing the instructional program with an average of 2.50, while the third dimension, which is promoting a positive school learning climate, achieved the lowest arithmetic average, reaching 2.49. This is because the items related to the fields of maintaining high visibility and promoting professional development got an average score.
2. There were no statistically significant differences due to the independent variables such as gender and academic qualification, while the differences were significant according to the variable of experience as school principal (more than 10 years).

**Conclusion:** The study results indicated that:

Public school principals in Aqaba district practice their role as instructional leaders in implementing curricula.

**Keywords**: School principal, Instructional leader, Curriculum implementation.

# دور مدراء المدارس كقادة تدريسين في تنفيذ المناهج في المدارس الحكومية في منطقة العقبة، الأردن

***د. ايمان صالح الصغير شايقي***

باحث، وزارة التربية والتعليم، الأردن.

**الملخص**

**الأهداف:** هدفت الدراسة إلى:

1. التعرف إلى دور مديري المدارس كقادة تدريسين في تنفيذ المناهج في المدارس الحكومية في منطقة العقبة.
2. التعرف إلى الفروق في متوسطات العوامل الشخصية تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة كمدير مدرسة.

**المنهجية:** اتبعت الدراسة المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة كطريقة لجمع البيانات.

**النتائج:** أظهرت نتائج الدراسة أن:

1. مديري المدارس يمارسون دورهم كقادة تدريسين في تنفيذ المناهج بدرجة عالية في الأبعاد الثلاثة، حيث حقق بعد تحديد رسالة المدرسة أعلى الدرجات بمتوسط حسابي 2.56، وبُعد إدارة البرنامج التعليمي بمتوسط 2.50، في حين حقق البعد الثالث وهو تعزيز مناخ التعلم الإيجابي في المدرسة أدنى متوسط حسابي بلغ 2.49. وذلك لأن الفقرات المتعلقة بمجالات الحفاظ على الرؤية العالية وتعزيز التطوير المهني حصلت على درجة متوسطة.
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات المستقلة مثل الجنس والمؤهل الأكاديمي، بينما كانت الفروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الخبرة كمدير مدرسة (أكثر من 10 سنوات).

**الخلاصة:** أشارت خلاصة الدراسة إلى أن مديري المدارس الحكومية في منطقة العقبة يمارسون دورهم كقادة تدريسين في تنفيذ المناهج.

**الكلمات المفتاحية:** مدير المدرسة، القائد التدريسي، تنفيذ المنهج.

Journal of Al-Quds Open University

for Educational & Psychological Research & Studies

# *Research:*


| *No.* | *Research Title* | *Researcher/ Researchers* | *Page No.* |
|---|---|---|---|
| *1* | *The Role of School Principals as Instructional Leaders in the Implementation of Curricula in Public Schools in Aqaba District, Jordan* | *Dr. Eman Saleh Al- Sagier Shaiegy* | *1* |

### *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. Jalal Faisal Ibraheem Eid*

EDITOR FOR ENGLISH LANGUAGE RESEARCHES

*Deanship of Graduate Studies And Scientific Research*