مجلة جامعة القدس المفتوحة

للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

المجلد (15) - العدد (45) - أيلول 2024م

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

مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
المجلد (15) - العدد (45)
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 (45) - September 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. محمود صبري علي عودة

المدقق اللغوي لأبحاث اللغة الإنجليزية
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

رؤية الجامعة

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

رسالة الجامعة

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

القيم التي تؤمن بها الجامعة

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

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

المجلة

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

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

قواعد النشر والتوثيق

أولاً ـ متطلبات إعداد البحث:

يجب أن تتضمن مسودة البحث الآتي:

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

ثالثاً ـ شروط النشر:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

العربية.

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

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

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

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

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

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

رابعاً ـ التوثيق:

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

- يشار إلى المرجع في المتن بعد فقرة الاقتباس مباشرة وفق الترتيب الآتي: "اسم عائلة المؤلف، سنة النشر، رقم الصفحة".
- ترتب قائمة المصادر والمراجع في نهاية البحث وفق الترتيب الألف بائي (الأبتثي) لكنية/ لقب المؤلف، ثم يليها اسم المؤلف، عنوان الكتاب أو البحث، (مكان النشر، الناشر، الطبعة، سنة النشر)، الجزء أو المجلد، ويجب أن لا تحتوي القائمة على أي مصدر أو مرجع لم يذكر في متن البحث.
  - في حالة عدم وجود طبعة يضع الباحث (د. ط).

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

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

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

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

خامساً ـ إجراءات التحكيم والنشر:

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

وتتم إجراءات التحكيم والنشر وفق الآتي:

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

سادساً ـ أخلاقيات البحث العلمي:

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

سابعاً ـ حقوق الملكية الفكرية:

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

مجلة جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
المجلد (15) – العدد (45)

المحتويات

الأبحـــــاث:

الترقيم	الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحة
1	د. موسى أحمد محمد فرج الله	درجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية للمرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل	1
2	أ. سوسن علي أبو حق	الذكاء الاجتماعي وعلاقته بجودة الحياة لدى معلمات رياض الأطفال في الداخل الفلسطيني	19
3	أ. ولاء إبراهيم عطون	دور التمكين الإداري في تعزيز الإبداع الإداري من وجهة نظر مديري المدارس في منطقة القدس الشرقية	34
4	د. عزمي مصطفى أبو الحاج أ. سماح عبد السميع سلطان	واقع الإشراف الإكلينيكي وعلاقته بتطوير أداء المعلمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين	48
5	أ. أماني صالح محمد أبو علي أ. د. بشار تليلان السليّم	أنموذج تربوي مقترح لمديري المدارس الحكومية ومديراتها لتعزيز الثقافة الديمقراطية لدى الطلبة في الأردن	68
6	أ. شفاء على الهواشلة أ. د. نبيل جبرين الجندي	مستوى ممارسة التفويض الإداري لدى مديري المدارس الثانوية	88
7	أ. آسيا زياد منصور	مستوى المرونة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى أولياء أمور اضطراب أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث)	101
8	أ. سهام راضي حماد أ. د. محمود أحمد أبو سمرة	درجة تطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة في ضوء الأنموذج الأوروبيّ للتّميّز EFQM)) من وجهة نظر القيادات الإدارية وأعضاء الهيئات التّدريسيّة فيها	121

مجلة جامعة القدس المفتوحة

للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد (15) – العدد (45)

الترقيم	الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحة
9	أ. سريده منصور أسعد	قلق العنف وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى طلبة صف الحادي عشر في منطقة الناصرة والجليل في الداخل الفلسطيني	138
10	أ. سليمان بن عبيد بن شامس السليمي د. إبراهيم بن سعيد بن حميد الوهيبي	درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظرهم	150
11	أ. د. باسم محمد شلش	درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة المتسامية من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مديرية بيرزيت	175
12	أ. لبنى موسى أبوسرحان أ. د. راتب سلامة السعود	واقع ممارسة اليقظة الاستراتيجية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الثانوية في فلسطين	192
13	د. محمد جوابرة أ. د. كمال سلامة	تحليل احتياجات الأزواج وتوقّعاتهم نحو الإرشاد الزواجي: "دراسة ميدانية في محافظة الخليل"	212
14	أ. كفاية هاشم محمود عرباس أ. د. مجدي علي سعد زامل	واقع الاحتراق الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم	227
15	أ. أيوب موسى عليان أ. د. راتب سلامة السعود	فاعلية منظومة الإشراف التربوي في فلسطين في ضوء بعض المتغيرات	246
16	أ. لارا علي أبو حمامه أ. د. فيصل عيسى النواصرة	درجة استخدام معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للوسائل التعليمية والاحتياجات التدريبية اللازمة لهم	268
17	د. أشرف محمد أبو خيران أ. هناء موسى سمير	درجة ممارسة مديري مدارس مديرية تربية وتعليم يطا للقيادة الاستشرافية من وجهة نظر معلميها	285
18	أ. تهاني أحمد نمر اللوزي	اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وعلاقته بالرفاه النفسي لدى عينة من النساء الأرامل المهدمة بيوتهن في مدينة القدس	304
19	أ. فاتن مصطفى بلبيسي أ. د. محمد أحمد شاهين	مشكلات الصحة النفسية لدى مرضي المستشفيات العاملين بنظام الورديات	328

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (45) .September 2024
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

The Degree of use of the strategy of problem solving by Arabic language teachers in teaching grammatical subjects for the secondary stage in the Directorate of South Hebron

Dr. Mousa Ahmad Farajallah*

Researcher, Ministry of Education, Palestine.

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

Received:
29/07/2023

Revised:
28/07/2023

Accepted:
28/08/2024

***Corresponding Author:**
musa.af78@gmail.com

Citation: Farajallah, M. A. (2023). The Degree of use of the strategy of problem solving by Arabic language teachers in teaching grammatical subjects for the secondary stage in the Directorate of South Hebron. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 15(45). https://doi.org/10.33977/1182-015-045-001

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

- **Open Access**

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

Abstract

Objectives: This study aimed to examine the degree of use of the strategy of problem solving by Arabic language teachers in teaching grammatical subjects for the secondary stage in the Directorate of South Hebron.

Study methodology: To achieve the objectives of this 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 Hebroncompriosing145 male and female teachers. The sample of the study was chosen in a stratified random sample, and its number reached87 male and female teachers.The researcher built the study tool, which is a questionnaire consisting of 35 paragraphs.

Results: The results of the study showed that the total arithmetic mean of the questionnaire items was 3.08, with an average degree. The results of the study showed that there were statistically significant differences at the level of statistical significance ($\alpha \leq .05$) in the arithmetic means of Arabic language teachers in using problem-solving strategy in teaching grammatical subjects to secondary school students in the Directorate of South Hebron, due to the gender variable in favor of females. There are statistically significant differences in the arithmetic means of the degree of Arabic language teachers in using problem-solving strategy in teaching grammatical subjects to secondary school students in the Directorate of South Hebron, due to the educational qualification variable and in favor of postgraduate students. The results showed that there were no statistically significant differences in the arithmetic mean of the degree of Arabic language teachers in using problem-solving strategy in teaching grammatical subjects to secondary school students in the Directorate of South Hebron, due to the variables of school location, and years of experience.

Study recommendation: The study recommended the need to provide schools and teachers with guiding books explaining how to apply the problem-solving strategy in teaching, and to hold workshops on employing the problem solving strategy in the educational.

Keywords: Strategy, problem solving, grammatical issues, secondary stage.

درجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية للمرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل

د. موسى أحمد محمد فرج الله*

باحث، وزارة التربية والتعليم، فلسطين.

الملخص

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة الكشف عن درجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية للمرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل.

المنهجية: لتحقيق أهداف الدراسة استُخدِم المنهج الوصفي، وقد تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل، والبالغ عددهم: (145) معلماً ومعلمة، وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد بلغ عددها: (87) معلما ومعلمة، قام الباحث ببناء أداة الدراسة، وهي استبانة مكونة من (35) فقرة.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي الكلي لفقرات الاستبانة: (3.08)، بدرجة متوسطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) في المتوسطات الحسابية لاستخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغيري الجنس، ولصالح الإناث، ولمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة الدراسات العليا. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغيري: موقع المدرسة، ومتغير سنوات الخبرة.

توصيات الدراسة: أوصت الدراسة بضرورة تزويد المدارس والمعلمين بأدلة توضح كيفية تطبيق استراتيجية حل المشكلات في التدريس، وعقد ورش عمل حول توظيف استراتيجية حل المشكلات في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية، حل المشكلات، الموضوعات النحوية، المرحلة الثانوية.

المقدمة

اللغة وسيلة التفاهم بين الناس، ولكل لغة خصائص ومميزات تميزها عن غيرها، وللعربية مميزات وخصائص جعلتها من أهم اللغات في العالم، فقد شرّفها الله سبحانه وتعالى بنزول القرآن الكريم بها، فهي محفوظة بحفظ القرآن الكريم، قال تعالى:﴿**إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ**﴾ [الحجر: 9]، ولكل لغة مستويات مختلفة، يُعنى دارس اللغة بالتمكّن منها كالمستوى الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي وغيرها من المستويات، وبالرغم من أهمية دراسة هذه المستويات، إلاّ أنّ هناك ضعفا عند متعلم اللغة العربية في بعض تلك المستويات، خصوصا المستوى النحوي، وقد كثرت الدراسات التي تناولت موضوع ضعف الطلبة في التحصيل النحوي، لذا جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على استراتيجيات تدريس النحو، التي قد تسهم في حل مشكلة ضعف الطلبة في الموضوعات النحوية في المرحلة الثانوية.

اللغة العربية من اللغات الحية على مر العصور، فقد انتشرت في معظم أرجاء العالم، وهي لغة العلم والأدب والسياسة، ففي ظل ازدهار الحضارة الإسلامية أصبحت اللغة العربية لغة عالمية، واللغة الأم لكثير من البلدان؛ وذلك لارتباطها الوثيق بالدين الإسلامي والقرآن الكريم، إذ اصطفى الله –سبحانه وتعالى– هذه اللغة من بين اللغات لتكون لغة القرآن الكريم (الدبور، 2012).

وتتكون اللغة العربية من فروع مختلفة، من ضمنها النحو الذي تظهر أهميته بصورة واضحة عندما نعرف الأسباب التي وضع من أجلها كعلم له قواعد، والتي من أهمها الباعث الديني الذي يهدف لفهم نصوص القرآن الكريم، وحفظ اللغة من شيوع اللحن على ألسنة الناس، ولمّا كان للنحو هذه الأهمية بين فروع اللغة العربية تأتي أهمية دراسته في المناهج التعليمية؛ لما له من أثر كبير في تصحيح أخطاء اللسان، فهو يعين الدارسين على الحديث والكتابة بلغة صحيحة وسليمة، ويمكّنهم من استخدام اللغة استخداماً سليماً في يسر ومهارة في المواقف اللغوية المختلفة (الجيشي، 2008).

فالنحو إذا له أهمية كبرى في تعليم اللغة العربية وسلامتها، بما يتضمّن من مهارات متنوعة تتدرج في مستوياتها من المهارات المعرفية إلى مهارات التفكير العليا، فوظيفة معلم اللغة العربية عند تدريس الموضوعات النحوية تتمثل في تقديم أساليب واستراتيجيات تدريس إبداعية تعمل على تنمية المهارات النحوية عند الطلبة، وتهيئة بيئة تعلم متجددة ومحفزة تستوعب صعوبة النحو لدى الطلبة، الأمر الذي يجعلهم يتقبلونه ويغيرون اتجاهاتهم نحوه، كما أن إظهار أهمية الموضوعات النحوية بربطها بفروع اللغة العربية ومهاراتها، ويشوّق الطلاب لتعلمها فيستمتعون بها ويشعرون بقيمتها الوظيفية فالهدف الأساس من تدريس الموضوعات النحوية في المرحلة الإعدادية هو تمكين الطلاب من الفهم والإفهام عن طريق التعبير الواضح السليم، وتنمية المهارات النحوية لديهم لتحقيق الكفاءة النحوية التي تنعكس على إتقانهم لمهارات اللغة، واستخدامها في مواقف الحياة اليومية (علي، 2020).

ومع أهمية اللغة العربية في حياة الطلاب، إلا أنهم يواجهون مشكلات عدة في فهمها في المرحلة الإعدادية، منها: الضعف العام في مهاراتها المختلفة، خصوصا الضعف في الموضوعات النحوية، وتزداد الشكوى من صعوبة النحو من قبل الطلاب في هذه المرحلة، ويبدو ذلك واضحا في انخفاض مستوى التحصيل في مادة النحو، ومؤشر ذلك الدرجات التي يحصلون عليها في الامتحانات (شلبي، 2000).

"فقد وصل الحال بالنحو أن أصبح من الموضوعات التي ينفر منها الطلاب، فقد صار إدراكهم للقواعد النحوية وحسن استخدامها من المشكلات التي تواجههم، ويبدو واضحا ضعفهم في قراءاتهم وكتاباتهم، ونرى ذلك من خلال مخرجات المدارس الثانوية والجامعات، والأدهى والأمرّ كتابة الطلاب على وسائل التواصل الاجتماعي، وحتى بعض المتخصصين، فالأخطاء اللغوية شائعة في وسائل الإعلام المسموعة والمقروءة والمرئية" (المرسي، 1996: 242).

ومن الحلول المقترحة لحل هذه المشكلة، ولجعل الطلبة يقبلون على تعلّم النحو هو استخدام استراتيجيات تدريس حديثة، حتى نخرج تعليم النحو وتعلم مهاراته من النمطية التقليدية، ومن بين هذه الاستراتيجيات الفعالة استراتيجية حل المشكلات، التي تعرّف بأنها: نشاط يواجه فيه الطالب مشكلة ما، فيسعى إلى إيجاد الحلول لها، وهي كل قضية غامضة تتطلب الحل، وقد تكون صغيرة في أمر من الأمور التي تواجه الإنسان في حياته اليومية وقد تكون كبيرة، و قد لا تتكرر في حياة الإنسان إلا مرة واحدة، أو هي حالة يشعر فيها الطالب بالحيرة في موضوع ما، أو حدوث ظاهرة معينة. (سحتوت وجعفر، 2014).

فاستراتيجية حل المشكلات من الاستراتيجيات التي تساعد الطلبة في اكتساب مهارات التفكير العلمي، وتنمية قدرتهم على مواجهة مشاكل الحياة، وتقوم هذه الاستراتيجية على مرور الطلبة في خطوات معينة عند دراستهم للمشكلة، ويكون دور المعلم بمثابة الموجه والمرشد للطالب، ويطلق على هذا الأسلوب، أو الاستراتيجية أيضا الطريقة العلمية في التفكير (الطناوي، 2013).

ويرى تروبريج ورفاقه، (Bybee, et al: 2014) أن استراتيجية حل المشكلات تنقل الطالب في العملية التعليمية من الدور السلبي القائم على الاستماع والتلقّي للمعلومات والمفاهيم إلى الدور الإيجابي الذي يصبح فيه محور العملية التعليمية، فهو من يبحث عن المعلومة وهو من يصل إليها بنفسه، ما يزيد من تفوقه وحصوله على أعلى الدرجات.

وترجع أهمية هذه الاستراتيجية من خلال وضع الطالب في موقف حقيقي قائم على مشكلة تعليمية، فيُعمل عقله للوصول إلى حالة الاتزان المعرفي، الأمر الذي يزيد من نشاطه العقلي، يقوده إلى اقتراح حلول مبتكرة (Snyder, 2008).

فاستراتيجية حل المشكلات تشجع الطلبة على التعلم النشط، وتساعدهم على زيادة تحصيلهم الأكاديمي، وتسمح لهم بالنقاش مع أقرانهم وداخل مجموعات العمل، وتعمل على زيادة التفاعل بينهم مما يزيد من أثر التعلم بينهم (Inel & Balim,2010)

فالتعلم الفعال في وقتنا الحالي يعتمد على استراتيجيات تدريس تنمي مهارات التفكير عند الطلبة، وتجعل الطالب محور العملية التعليمية، وتعطي له دوراً أكبر فيها، فهو من يكتسب المعلومة، وهو من يتقنها ويبحث عنها، فدور المعلم ميسر وموجه للطلبة، بعيدا عن الأدوار التقليدية للمعلمين التي جعلت من الطالب مستقبلا للمعلومة فقط وعليه حفظها، لذا لا بد للمعلم من توظيف استراتيجيات تدريس حديثة، تنمّي مهارات التفكير عند الطلبة، خصوصا في الموضوعات النحوية التي يشكو الطلبة والمعلمون من صعوبتها، فاستراتيجية حل المشكلات تساعد الطالب على التمكن من خطوات البحث العلمي، وتعمل على تنمية مهاراته العقلية، ومواجهة المشكلات بطرق علمية.

وهناك العديد من الدراسات التي سعت لقياس درجة استخدام استراتيجية حل المشكلات، من بينها: دراسة أحلام وغطاس (2020)، التي سعت لقياس درجة توظيف استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الخامسة الابتدائية، واستخدِم المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (35) طالبا من مدرسة الإخوة كاديك، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد تم استخدام مقياس تورانس في التفكير الإبداعي، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية حل المشكلات والتفكير، وقد أكّدت الدراسة على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية حل المشكلات وكل مكونات التفكير الإبداعي، ووجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث الذين درسوا بطريقة حل المشكلات في نتائجهم على اختبار التفكير الإبداعي ولصالح الإناث.

بينما استهدفت دراسة الفسفوس (2020) تقصي مدى إدراك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية لمهارات حل المشكلات والاستيعاب المفاهيمي في محافظة الخليل، استخدم المنهج الوصفي، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية حسب الجنس بنسبة (60 %) تقريبا من مجتمع الدراسة، قام الباحث ببناء استبانتين كأداتين للدراسة، تم التحقق من صدقهما وثباتهما، وأظهرت نتائج الدراسة أن إدراك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية لمهارات حل المشكلات في محافظة الخليل كانت متوسطة، وأن الإدراك لديهم لمهارات الاستيعاب المفاهيمي في محافظة الخليل جاءت بدرجة مرتفعة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية لمهارات حل المشكلات في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة.

وقد سعت دراسة زمرة (2018) لقياس مستوى توظيف استراتيجية حل المشكلات في تعليم الرياضيات وتعلمه، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتم تحديد العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، والتي تكونت من (203) طلاب، و(8) معلمين ومعلمات، وقد استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توظيف معلم الرياضيات لاستراتيجية حل المشكلات كان بدرجة ضعيفة، ويوظف الطلاب استراتيجية حل المشكلات في تعلم مادة الرياضيات جاءت بدرجة متوسطة، وأن توظيف استراتيجية حل المشكلات الرياضية بدرجة ضعيفة في تعليم مادة الرياضيات، وتوظف الاستراتيجية بدرجة متوسطة في تعلم مادة الرياضيات، ويدرّب الأستاذ التلاميذ على استراتيجية حل المشكلات في حصص الدعم لمادة الرياضيات بدرجة ضعيفة، يوظف التلميذ استراتيجية حل المشكلات بمستوى متوسط في دراسة مادة الرياضيات أن الأستاذ لا يوظف استراتيجية حل المشكلات في تدريسه لمادة الرياضيات، وبالتالي فهو يدرب التلميذ بدرجة ضعيفة أيضا على استعمال هذا الأسلوب.

بينما هدفت دراسة الشارف وآخرين (2018) لدراسة واقع التدريس وفق استراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية للطورين الثانوي والمتوسط للموسم الدراسي 2018/2017، وتكونت عينة الدراسة من جميع أساتذة التربية البدنية والرياضية للطورين الثانوي والمتوسط، تم تصميم استبانة مكونة من محورين أساسيين لتغطية أهداف الدراسة، أظهرت نتائج الدراسة أن التدريس وفق حل المشكلات كان بدرجة متوسطة، وتبين أن واقع فهم الأساتذة لاستراتيجية حل المشكلات جاء بدرجة متوسطة، وأن درجة صعوبات تطبيق استراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر الأساتذة عالية.

أما دراسة المهناوي (2015) فقد سعت للتعرُّف إلى أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تحصيل قواعد اللغة العربية وتحسين مهارات الاستقصاء لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (82) طالبا، من طلاب الصف السابع الأساسي، وبواقع شعبتين دراسيتين من مدارس المديرية العامة للتربية في لواء قصبة إربد الأولى، وجرى اختيار أفراد الدراسة بالطريقة القصدية وذلك في مدرسة عبد الرحمن الحلحولي الأساسية للبنين، تم تدريس المجموعة التجريبية والبالغ عددها (41) طالبا باستخدام حل المشكلات، أما المجموعة الضابطة فقد تكونت من (41) طالبا فقد تعلمت بالطريقة الاعتيادية، ثم طبق الباحث اختبارا تحصيليا، وقد أظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل النحوي لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل النحوي تُعزى لأثر استراتيجية حل المشكلات في تحسين مهارات الاستقصاء لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة عيسى (2013) فقد سعت هذه الدراسة لقياس فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية تحصيل القواعد النحوية، والقدرة على تطبيقها في الأداء اللغوي الشفهي والكتابي، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة الملك خالد الثانوية، موزعين على مجموعتين: تجريبية وضابطة، استخدمت الدراسة اختباراً تحصيلياً، واختبارين لقياس الأداء الشفهي والكتابي، ودليلين: أحدهما للمعلم، والآخر للطالب، وأظهرت النتائج فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية تحصيل القواعد النحوية بمستوياته المعرفية المختلفة: (المعرفة والفهم والتطبيق، والتحليل والتركيب والتصويب)، والقدرة على تطبيق القواعد النحوية من خلال الأداء اللغوي الشفهي والكتابي بصورة صحيحة، وأظهرت أن التدريس بهذه الاستراتيجية قد زاد من الارتباط بين التحصيل النحوي واستخدام القواعد النحوية في الأداء الشفهي والكتابي؛ وإن كانت الفروق جاءت أكبر في الأداء الكتابي مقارنة بالأداء الشفهي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية تعزى لطريقة التدريس (حل المشكلات) في الاختبار ككل، وفي المهارات النحوية (المعرفة والفهم والتطبيق، والتحليل والتركيب والتصويب).

بينما هدفت دراسة تشانغ (Chang, 2013) لقياس دور استراتيجية حل المشكلات في تحسين نواتج التعلم لدى طلبة المرحلة العليا مقارنة ببعض الطرائق التقليدية في مادة علم الأحياء، وقياس اتجاهات الطلبة نحو الاستراتيجية، وتكونت عينة الدراسة من (133) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية العليا في مدارس ولاية تكساس الأمريكية، استخدم المنهج الوصفي والمنهج المقارن، واستخدمت الدراسة اختبارا تحصيليا ومقياسا للاتجاهات كأداتين للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة الذين تعلموا مادة علوم الأحياء بطريقة حل المشكلات قد زاد تحصيلهم وحصلوا على درجات أعلى من خلال الاختبار التحصيلي الذي قدم لهم مقارنة بالطريقة الاعتيادية التقليدية، وأظهر الطلبة اتجاهات إيجابية نحو الطريقة الجديدة مما يدل على أن لطريقة حل المشكلات دورا هاما في زيادة نواتج التعلم، وفي تكوين اتجاهات إيجابية نحو الطريقة والمادة.

بينما سعت دراسة كاستر (Kaster 2012) لقياس مدى تطوير مهارة حل المشكلات في التعليم لدى طلبة المرحلة الثانوية، ومعرفة مدى امتلاكهم لمهارة حل المشكلات، تكونت عينة الدراسة من (172) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، وتم استخدام المنهج الوصفي والمنهج المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات لقياس مدى امتلاك المتعلمين لمهارات حل المشكلات، بالإضافة إلى المقابلة.

وأظهرت نتائج الدراسة زيادة قدرات الطلبة في امتلاكهم لمهارة حل المشكلات، وزيادة قدرة الطلبة في نقل أثر التعلم إلى المواقف الحياتية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مهارة حل المشكلات ساعدت في تطوير التفكير النقدي لدى المتعلمين.

أما دراسة الفيفي (2010) فهدفت لقياس أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس مادة القواعد على التحصيل الدراسي لطلاب الصف السادس الابتدائي عند مستويات بلوم، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، واستخدم الاختبار التحصيلي كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (46) طالبا من طلاب الصف السادس الابتدائي بمدارس التعليم العام في مدينة جدة، تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية وعدد أفرادها (24) طالبا، والأخرى ضابطة وعدد أفرادها (22) طالبا، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي عند المستويات الدنيا مجتمعة، أو كل مستوى وحده للمجموعة التجريبية لصالح الاختبار البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي عند المستويات الدنيا مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين

القبلي والبعدي عند المستويات العليا مجتمعة، أو كل مستوى وحده للمجموعة التجريبية لصالح الاختبار البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجوعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي عند المستويات العليا مجتمعة أو كل مستوى وحده لصالح المجموعة التجريبية.

وقد هدفت دراسة عدوي(2010) لقياس إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لاستخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس الرياضيات ومعيقاتها في محافظة بيت لحم، وقد استخدم المنهج الوصفي، وقد استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وبعد إجراء التحليل الإحصائي، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة إدراك المعلمين لاستخدام أسلوب حل المشكلات كان متوسطاً، فقد كان أكثر المظاهر شيوعًا لدى المعلمين أسلوب حل المشكلات الذي ينمي التفكير العلمي لدى الطلبة، ودرجة معيقات استخدام أسلوب حل المشكلات لدى معلمي المرحلة الأساسية كانت متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمستوى إدراكهم لاستراتيجية حل المشكلات في الرياضيات تعزى لمتغير سنوات الخبرة وكانت لصالح المعلمين ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معملي المرحلة الأساسية الدنيا لمستوى إدراكهم لاستراتيجية حل المشكلات في الرياضيات تعزى لمتغير الجهة المشرفة وكانت لصالح معلمي مدارس الحكومة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا حول معيقات استخدام استراتيجية حل المشكلات في الرياضيات تعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا حول معيقات استخدام استراتيجية حل المشكلات في الرياضيات تعزى لمتغير الجهة المشرفة، وكانت الفروق لصالح معلمي المدارس الخاصة.

بينما سعت دراسة عتمة (2009)، لقياس أثر طريقة حل المشكلات على تحصيل قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، واختيرت عينة الدراسة قصديا، وبلغ عددها (42) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، واستخدم الاختبار التحصيلي كأداة للدراسة، أظهرت نتائج الدراسة أن طريقة حل المشكلات التي استخدمت في تدريس مادة النحو لطالبات الأول الثانوي كانت فعالة في زيادة التحصيل النحوي مقارنة بالطريقة التقليدية، وأظهرت نتائج الدراسة أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية تعزى لطريقة التدريس (حل المشكلات) في الاختبار التحصيلي.

بينما سعت دراسة الساعدي (2008)، إلى تقصي أثر طريقة حل المشكلات في تدريس قواعد اللغة العربية لدى طالبات معهد إعداد المعلمات، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وقد بلغ أفراد عينة الدراسة (50) طالبة من طالبات معهد إعداد المعلمات، وتم اختيار أحد الصفوف عشوائيا كمجموعة تجريبية، وكذلك اختيار الصف الآخر (المجموعة الضابطة)، حيث درست المجموعة الأولى التجريبية بطريقة حل المشكلات، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، واستخدم الباحث اختبارا تحصيلياً بعديا، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) في متوسط استجابات الطالبات لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة مرسي (2003)، التي هدفت لمعرفة أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس القواعد النحوية لدى طلاب المرحلة الإعدادية في تنمية التحصيل النحوي والتفكير الناقد والأداء الكتابي، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من طالبات الصف الثاني الإعدادي بمدرستين من المدارس الإعدادية للبنات بمدينة المنيا، وبلغ عددهن (110) طالبات، وقد تم تقسيمهن إلى مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية، وبلغت (55) طالبة ودرست باستخدام طريقة حل المشكلات، والأخرى ضابطة وبلغت (55) طالبة درست بالطريقة التقليدية، وطبقت أدوات الدراسة على المجموعتين، وقد استخدمت الدراسة اختبارا تحصيليا في القواعد النحوية، واختبارا في الأداء الكتابي، واختبارا في التفكير الناقد، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية تعزى لطريقة التدريس (حل المشكلات)، حيث أظهرت نتائج الدراسة فعالية طريقة حل المشكلات في زيادة التحصيل النحوي، ونمو مهارات التفكير الناقد.

وبعد استعراض الدراسات السابقة، يلاحظ أنها جاءت متنوعة، فمن حيث هدف الدراسة، فقد هدفت دراسة الفسفوس (2020)، لتقصي مدى إدراك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية لمهارات حل المشكلات والاستيعاب المفاهيمي في محافظة الخليل، بينما هدفت دراسة أحلام وغطاس (2020)، لقياس درجة توظيف استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، أما دراسة زمرة (2018)، فقد هدفت لقياس مستوى توظيف استراتيجية حل المشكلات في تعليم الرياضيات وتعلمه، بينما هدفت دراسة الشارف وآخرين (2018)، لدراسة واقع التدريس وفق استراتيجية حل المشكلات من

وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية للطورين الثانوي والمتوسط، بينما هدفت دراسة تشانغ (Chang, 2013) لقياس دور استراتيجية حل المشكلات في تحسين نواتج التعلم لدى طلبة المرحلة العليا مقارنة ببعض الطرائق التقليدية في مادة علم الأحياء، وقياس اتجاهات الطلبة نحو الاستراتيجية، أما دراسة كاستر (Kaster, 2012) لقياس مدى تطوير مهارة حل المشكلات في التعليم لدى طلبة المرحلة الثانوية، ومعرفة مدى امتلاكهم لمهارة حل المشكلات، وقد هدفت دراسة عدوي (2010)، لقياس إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لاستخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس الرياضيات ومعيقاتها في محافظة بيت لحم.

بينما سعت دراسة المهناوي (2015)، للتعرُّف إلى أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تحصيل قواعد اللغة العربية وتحسين مهارات الاستقصاء لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن، أما دراسة عيسى (2013)، فقد هدفت هذه الدراسة لقياس فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية تحصيل القواعد النحوية، والقدرة على تطبيقها في الأداء اللغوي الشفهي والكتابي، بينما هدفت دراسة الفيفي (2010)، لقياس أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس مادة القواعد على التحصيل الدراسي لطلاب الصف السادس الابتدائي عند مستويات بلوم.

أما دراسة عتمة (2009)، فقد هدفت لقياس أثر طريقة حل المشكلات على تحصيل قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية، بينما هدفت دراسة الساعدي (2008)، إلى تقصي أثر طريقة حل المشكلات في تدريس قواعد اللغة العربية لدى طالبات معهد إعداد المعلمات، أما دراسة مرسي (2003)، فقد هدفت لمعرفة أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس القواعد النحوية لدى طلاب المرحلة الإعدادية في تنمية التحصيل النحوي والتفكير الناقد والأداء الكتابي.

أما من حيث منهج الدراسة، فقد ظهر للباحث أن أغلب الدراسات استخدمت المنهج الوصفي، وهذا ما يتفق ومنهج الدراسة الحالية، وأما من ناحية الأداة المستخدمة لجمع البيانات، فقد استُخدمت الاستبانة لجمع البيانات وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية، وهناك بعض الدراسات استخدمت إلى جانب المنهج الوصفي المنهج المسحي، مثل دراسة: دراسة كاستر (Kaster, 2012)، وبعض الدراسات استخدمت المنهج المقارن إلى جانب المنهج الوصفي، مثل دراسة تشانغ (Chang.2013)

بينما استخدمت بعض الدراسات المنهج التجريبي، مثل دراسات كل من: دراسة المهناوي (2015)، ودراسة عيسى (2013) ، دراسة الفيفي (2010)، ودراسة عتمة (2009)، ودراسة الساعدي (2008)، ودراسة مرسي (2003).

وأما من ناحية أداة الدراسة، فقد استخدمت هذه الدراسات الاستبانة لجمع البيانات، وهو ما يتفق مع الأداة المستخدمة في هذه الدراسة، بينما استخدمت دراسة أحلام وغطاس (2020)، مقياس تورانس في التفكير الإبداعي، بينما استخدمت دراسة تشانغ (Chang, 2013) اختبارا تحصيليا ومقياسا للاتجاهات كأداتين للدراسة، أما دراسة كاستر (Kaster, 2012) فقد استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمقابلة.

بينما استخدمت بعض الدراسات الاختبار كأداة للدراسة، مثل دراسات كل من: دراسة المهناوي (2015)، ودراسة عيسى (2013)، ودراسة الفيفي (2010)، ودراسة عتمة (2009)، ودراسة الساعدي (2008)، ودراسة مرسي(2003).

وقد استفاد الباحث من اطلاعه على تلك الدراسات في بناء أداة الدراسة التي سعت لقياس درجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية للمرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل، وبخاصة دراسات: الفسفوس (2020)، وأحلام وغطاس (2020)، وزمرة (2018) والشارف وآخرين (2018)، وعدوي (2010).

وقد تميزت الدراسة الحالية بأنها – في حدود علم الباحث – من أولى الدراسات التي سعت لقياس درجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية للمرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل.

مشكلة الدراسة:

بحكم عمل الباحث معلما للغة العربية مدة تجاوزت (15) عاما، ثم انتقاله للعمل بوظيفة مشرف تربوي، وزياراته الميدانية للمدارس وحضوره حصصا متنوعة عند معلمي اللغة العربية، ومتابعته مستوى تحصيل الطلبة في اللغة العربية بشكل عام، وتحصيلهم في النحو بشكل خاص، لاحظ تدني مستوى الطلبة في تحصيل القواعد النحوية وموضوعاتها، ونفورهم من حصصها، وكذلك تململ المعلمين ورفضهم لتطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة، التي من بينها استراتيجية حل المشكلات، واستمرارهم في التدريس بالطرق التقليدية، وهذا الأمر انعكس سلبا على تحصيل الطلبة في الموضوعات النحوية، واستنادا 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 تدنّيا 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).

وقد دعت العديد من الدراسات إلى توظيف طرائق التدريس الحديثة في تعليم النحو وتدريسه؛ للتغلب على صعوبة الموضوعات النحوية؛ ولتيسيره وتبسيطه للطلبة، حتى يسهل فهمه، ومن هذه الدراسات: دارسة (السالمي،2017)، و(سيف،2020)، واستنادا إلى ذلك أحسَّ الباحث بضرورة دراسة هذا الموضوع، وتمثلت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس:

ما درجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل؟ وهل تختلف درجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل باختلاف (الجنس، وموقع المدرسة، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

أسئلة الدراسة:

جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

- السؤال الأول: ما درجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل؟
- السؤال الثاني: هل تختلف درجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل باختلاف (الجنس، وموقع المدرسة، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

فرضيات الدراسة:

ستحاول الدراسة الحالية فحص الفرضيات الآتية:

- "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس."
- "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير موقع المدرسة."
- "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي."
- "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة."

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية في تناولها موضوعا مهما هو توظيف استراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية، وتوفر مادة نظرية تفيد المعلمين وتثري الأدب التربوي في مجال استراتيجيات تدريس النحو بشكل عام، واستراتيجية حل المشكلات بشكل خاص، وكذلك توفر أداة يمكن استخدامها في مجال قياس درجة استخدام استراتيجيات حديثة في تدريس النحو، أو القياس عليها.

أما من الناحية التطبيقية فتعد هذه الدراسة خطوة مهمة في طرق تطوير استراتيجيات تدريس النحو، وذلك من خلال نتائج هذه الدراسة التي تفيد صانعي القرار في وزارة التربية، وكذلك تحديد جوانب استخدام هذه الاستراتيجية من وجهة نظر المعلمين، الأمر الذي يساعدهم في العمل على تلافي هذه النقاط التي بها خلل، وتساعد نتائج هذه الدراسة المعلمين في الميدان التربوي على تحسين أداء طلابهم، وتفيد مخططي مناهج اللغة العربية إلى الاهتمام بتطوير استراتيجيات التدريس في المرحلة الثانوية، من خلال تصميم برامج تدريبية تعتمد على هذه الاستراتيجيات في تنمية مهارات اللغة العربية ككل، والمهارات النحوية بشكل خاص، والعمل على بناء نماذج خطية تتناسب مع حاجات الطلبة وميولهم ومتطلباتهم.

وأما من الناحية البحثية فتكمن أهميتها في أنها تفتح الآفاق أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول استراتيجيات تدريس النحو، وتفيدهم في دراساتهم المستقبلية.

أهداف الدراسة:

1. التعرف إلى درجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل.
2. بيان أثر المتغيرات (الجنس، موقع المدرسة، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) على درجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل.

حدود الدراسة:

تشتمل الدراسة على الحدود الآتية:

- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2023/2022).
- **الحدود المكانية:** جميع مدارس مديرية جنوب الخليل الحكومية.
- **الحدود البشرية:** جميع معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل الحكومية.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

استراتيجية حل المشكلات: "يقصد باستراتيجية حل المشكلات تقديم المعلم لمواقف تعليمية، يواجه فيها المتعلم مشكلة ما، فيسعى لحلها مستخدماً ما لديه من معارف ومهارات سابقة، أو معلومات تم جمعها، ثم يقوم بإجراء خطوات مرتبة في شق يماثل خطوات الطريقة العلمية في البحث والتفكير (الإحساس بالمشكلة، الفروض، التجريب، التقويم)؛ ليصل في النهاية إلى استنتاج هو بمثابة حل للمشكلة، ثم إلى تقييم في النهاية حتى يتحول الاستنتاج إلى حقيقة علمية (الشارف وآخرون، 2018 :42).

ويعرفها الباحث إجرائيا بدرجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات بمراحلها (الإحساس بالمشكلة، ووضع الفروض، واختبارها، والتقويم) في تدريس الموضوعات النحوية للمرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل، ويتم قياس ذلك من خلال استجابتهم على مقياس الدراسة.

الموضوعات النحوية: هي الدروس النحوية المتضمّنة في كتب اللغة العربية والمقرر تدريسها لطلبة المرحلة الثانوية حسب المنهاج الفلسطيني في الصفوف: (العاشر، والحادي عشر، والثاني عشر) والتي تتضمن الجملة الاسمية والفعلية بفروعها المختلفة.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي نظراً لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية الذين يدرّسون المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023/2022م، والبالغ عددهم: (145) معلماً ومعلمة، منهم (67) معلماً و(78) معلمة، وذلك حسب السجلات الرسمية في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، من خلال القرعة، فقد بلغ عددها: (87) معلما ومعلمة، وذلك بنسبة: (60%)، من مجتمع الدراسة الذين تم تعيينهم عشوائيا.

أداة الدراسة:

من خلال الاطّلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة خصوصا دراسة كل من: الفسفوس (2020)، وأحلام وغطاس (2020)، وزمرة (2018)، والشارف وآخرين (2018)، وعدوي (2010)، قام الباحث ببناء أداة الدراسة وصياغة فقراتها، في صورتها النهائية، حيث تكونت من (35) فقرة، وقد اعتمد الباحث مقياس ليكارت الخماسي بتدرج إجابة فقراتها من:(1،2،3،4،5).

صدق الأداة (صدق المحكمين).

1. الصدق الظاهري:

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين للمقياس، عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراة، وقد بلغ عددهم (5) محكّمين، وقد تشكّل المقياس في صورته الأولية من (40) فقرة، إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناء على ملحوظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، واستنادا لذلك فقد حذفت (5) فقرات، وتم اقتراح تعديل وإعادة صياغة بعض الفقرات، ليتكوّن المقياس في صورته النهائية من (35) فقرة.

2. صدق الاتساق الداخلي:

ويقصد به قوة الارتباط بين درجات كل مجال والدرجة الكلية للمقياس، وتحقق الباحث من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية من خارج أفراد عينة الدراسة وبلغ عددها (30) طالبا، حسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) والجدول (1) يوضح ذلك:

الجدول (1) معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس درجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.**43	13	.**53	25	.**66
2	.**42	14	.**63	26	.**52
3	.**40	15	.**58	27	.**54
4	.**41	16	.**57	28	.**47
5	.**44	17	.**44	29	.**44
6	.**47	18	.**54	30	.**59
7	.**69	19	.**53	31	.**48
8	.**51	20	.**59	32	.**59
9	.**53	21	.**54	33	.**48
10	.**60	22	.**51	34	.**69
11	.**53	23	.**44	35	.**61
12	.**60	24	.**47	الدرجة الكلية	.**53

يتضح من الجدول (1) أن جميع الفقرات مرتبطة مع الدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (.05، .01) وهذا يدل على أن المقياس يمتاز بالاتساق الداخلي.

ثبات الأداة (التجزئة النصفية):

للتحقق من ثبات الأداة، قام الباحث بتطبيقها على عينة استطلاعية، قوامها (30) معلما ومعلمة من خارج عينة الدراسة، في مديرية جنوب الخليل، كما يظهر في الجدول (2).

الجدول (2): معامل الثبات لفقرات مقياس درجة استخدام (طريقة التجزئة النصفية)

الفقرات	عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل الارتباط المصحح
الفقرات من (1-18)	18	.823	.878
الفقرات من (19-35)	17	.852	.834
الثبات الكلي للفقرات (1-35)	35	.835	.757

يتبين من الجدول (2) أن قيمة الثبات للفقرات من (1-18) كان (.83)، وأن قيمة الثبات للفقرات من (19-35) كان (.852)، وأن قيمة الثبات الكلي بلغت (.835)، وبذلك تتمتع الأداة بدرجة عالية من الثبات.

نتائج السؤال الأول:

ما درجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لفقرات الاستبانة، وفق 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 استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل مرتبة تنازليا بحسب الوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة.

الرقم	الفقرات	المتوسط	الانحراف	الدرجة
14	تقديم التغذية الراجعة للطلبة عن تعلمهم الموضوعات النحوية.	3.82	1.03	مرتفعة
18	تنمية قدرة الطلبة على اكتساب مهارات طرح الأسئلة فى مناقشة الموضوعات النحوية.	3.80	0.83	مرتفعة
6	تنمية مهارات التفكير العليا عند الطلبة في تعلم الموضوعات النحوية.	3.75	0.90	مرتفعة
19	تشكيل اتجاهات إيجابية لتعلم الموضوعات النحوية.	3.75	0.95	مرتفعة
1	تدريس المفاهيم والمصطلحات النحوية.	3.75	1.04	مرتفعة
4	مراجعة التعلم السابق المتعلق بالموضوعات النحوية.	3.74	0.84	مرتفعة
2	تدريس القواعد النحوية وتطبيقاتها.	3.70	0.85	مرتفعة
17	تشجيع الطلبة على البحث والاستقصاء في الموضوعات والقضايا النحوية.	3.67	1.01	مرتفعة
3	تصويب المفاهيم النحوية الخاطئة.	3.44	0.80	متوسطة
28	عرض الموضوعات النحوية بشكل شمولي ومترابط.	3.40	0.78	متوسطة
30	زيادة ثقة الطلاب بأنفسهم من خلال العمل التعاونى فى تعلم الموضوعات النحوية.	3.38	0.75	متوسطة
29	المساعدة فى متابعة النمو المفاهيمى النحوي لدى الطلبة.	3.33	0.81	متوسطة
20	تنمية التعلم التعاونى بين الطلب فى تعلم الموضوعات النحوية.	3.28	0.89	متوسطة
27	إعداد اختبارات تحصيلية وفق مراحل استراتيجية حل المشكلات في الموضوعات	3.28	0.87	متوسطة
32	تشجيع الطلبة على صياغة الفرضيات المتعلقة بالمشكلة في تعلم الموضوعات النحوية.	3.26	0.79	متوسطة
35	اكتساب الطلبة مهارة التعلم الذاتي في تعلم الموضوعات النحوية.	3.25	0.94	متوسطة
13	تدريب الطلبة على منهجية التفكير العلمي في تعلم الموضوعات النحوية.	3.24	0.88	متوسطة
22	زيادة دافعية الطلاب نحو تعلم النحو.	3.23	0.78	متوسطة
5	صياغة أنشطة وتدريبات نحوية وفق هذه الاستراتيجية.	3.21	0.86	متوسطة
31	تدريب الطلبة فى الوصول للمراجع النحوية المختلفة.	3.20	0.88	متوسطة
33	تشجيع الطلبة على اختبار الفرضيات في تعلم الموضوعات النحوية.	3.18	0.86	متوسطة
21	جعل الطلبة أكثر حيوية ومشاركة فى تعلم الموضوعات النحوية.	3.15	0.80	متوسطة
16	تدريب الطلبة على التسلسل المنطقي في طرح الأفكار المتعلقة بالدرس النحوي	3.11	0.89	متوسطة
34	تطبيق ما تعلمه الطلاب في الموضوعات النحوية في مواقف حياتية.	3.08	0.91	متوسطة
15	تشجيع الطلبة على إبداء الرأي في طرح تساؤلاتهم عن الدرس النحوي دون خوف.	3.05	0.92	متوسطة
9	تدريب الطلبة على ربط المفاهيم النحوية ببعضها.	2.32	0.62	متدنية
8	تحسين قدرات الطلبة النحوية.	2.31	0.72	متدنية
26	توجيه الطلبة للتركيز على المفاهيم والقواعد النحوية الرئيسة.	2.31	0.67	متدنية
7	تنمية المهارات النحوية المختلفة.	2.30	0.66	متدنية
10	تحفيز الطلبة على توليد المعارف النحوية.	2.30	0.76	متدنية
23	زيادة ثقة المتعلمين بأنفسهم من خلال توظيف استراتيجية حل المشكلات في تعلم	2.30	0.61	متدنية

الرقم	الفقرات	المتوسط	الانحراف	الدرجة
24	مساعدة الطلبة في توليد الأفكار في تعلم الموضوعات النحوية.	2.29	0.64	متدنية
12	تنوع المهمات والأنشطة التي يتم تكليف الطلبة بها في تعلم الموضوعات النحوية.	2.28	0.54	متدنية
25	تنظيم البنية المعرفية النحوية عند الطلبة في تعلم الموضوعات النحوية.	2.28	0.69	متدنية
11	جعل الدرس أكثر متعة وتشويقا في عرض الموضوعات النحوية.	2.24	0.62	متدنية
	الدرجة الكلية	3.08	0.24	متوسطة

يتضح من خلال الجدول (3) أن المتوسط الحسابي الكلي لدرجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل قد بلغ: (3.08)، بدرجة متوسطة، وبانحراف معياري (.24)، ويمكن تفسير هذه النتيجة أن معلمي اللغة العربية يستخدمون استراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى مميزات هذه الاستراتيجية التي تعمل على جعل الطالب محور العملية التعليمية، وهو مصدر المعرفة، من خلال الشعور بالمشكلة وتحديدها، وكذلك وضع الفرضيات واختبارها، وصولا للنتائج وتفسيرها، الأمر الذي يعمل على تنمية المهارات النحوية عندهم، ومهارات التفكير العليا، ويجعلهم فاعلين في الحصة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من: المهناوي (2015)، ودراسة عيسى (2013)، ودراسة الفيفي (2010)، ودراسة عتمة (2009)، ودراسة الساعدي (2008)، ودراسة مرسي (2003)، في النتائج الإيجابية لهذه الاستراتيجية عند استخدامها في تدريس النحو.

وتتفق مع دراسة أحلام وغطاس (2020)، في وجود علاقة بين استخدام استراتيجية حل المشكلات والتحصيل عند الطلبة، وتتفق مع دراسة الفسفوس (2020)، في النتائج الإيجابية لاستخدام استراتيجية حل المشكلات، فكلاهما حصل على درجة متوسطة، وتتفق مع دراسة الشارف وآخرين (2018)، في التدريس وفق استراتيجية حل المشكلات، ومع دراسة كاستر (2012 ,Kaster) في زيادة قدرات الطلبة في امتلاكهم لمهارة حل المشكلات، وزيادة قدرة الطلبة في نقل أثر التعلم إلى المواقف الحياتية، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع عدوي (2010) والتي أظهرت أن درجة إدراك المعلمين لاستخدام أسلوب حل المشكلات كان متوسطًا.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة زمرة (2018)، التي أظهرت نتائجها أن درجة توظيف المعلمين لاستراتيجية حل المشكلات كان بدرجة ضعيفة في توظيف استراتيجية حل المشكلات.

ويلاحظ أيضا أن أعلى المتوسطات الحسابية كانت للفقرة رقم (14)، التي تنص: "يستخدم معلمو اللغة العربية استراتيجية حل المشكلات في تقديم التغذية الراجعة للطلبة عن تعلمهم الموضوعات النحوية". حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.82) وبانحراف معياري (1.03)، ثم تلتها الفقرة رقم (18)، التي تنص: " يستخدم معلمو اللغة العربية استراتيجية حل المشكلات في تنمية قدرة الطلبة على اكتساب مهارات طرح الأسئلة في مناقشة الموضوعات النحوية"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.80)، وبانحراف معياري (.83)، في حين كانت أقل المتوسطات الحسابية للفقرة رقم (11)، التي تنص: " يستخدم معلمو اللغة العربية استراتيجية حل المشكلات في جعل الدرس أكثر متعة وتشويقا في عرض الموضوعات النحوية"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (2.24)، وبانحراف معياري (.62)، ثم تلتها الفقرة رقم (25) التي تنص: "يستخدم معلمو اللغة العربية استراتيجية حل المشكلات في تنظيم البنية المعرفية النحوية عند الطلبة". حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (2.28)، وبانحراف معياري (.69).

ويعزو الباحث حصول الفقرة رقم (14) على أعلى المتوسطات الحسابية في استجابة المعلمين لأهمية التغذية الراجعة للطالب، فهي تعمل على زيادة إحساسه بالمشاركة والتفاعل مع المشكلة، وطرح الحلول لها، واختبارها بشكل جماعي على مستوى المجموعة، فتعمل على تحمل الطالب لمسؤولية تعلمه، وتوجّهه لما يجب القيام به أثناء تعلمه، فهي تساهم في تعديل السلوك عند المتعلم من خلال تقويم نتائجه، فلها دور بالغ الأهمية في عملية التعلم الذاتي، فهي تؤدي إلى تسهيل عملية التعلم؛ وتساهم في زيادة الكفاءة العلمية التعليمية ورفع جودة التعلم وتحسين الإنتاج كمّا ونوعا وسرعة.

ويعزو الباحث حصول الفقرة رقم (18) على المرتبة الثانية في استجابات المعلمين، إلى أهمية استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات طرح الأسئلة عند الطالب، فهو من يطرح التساؤلات، وهو من يصوغ الفرضيات، وهو من يختبرها من خلال طرح الأسئلة عليها، فتنقل الطالب من متلقٍ للمعلومة إلى مشارك فعال في طرح الأسئلة ومناقشتها، كل ذلك يؤدي إلى تنمية مهاراته في طرح الأسئلة، لتصبح هذه المهارة من سمات الطالب، وبالتالي يوظفها في تعلمه للمباحث كافة.

أما الفقرة التي حصلت على أقل المتوسطات الحسابية وهي الفقرة رقم: (11)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الممارسات السلبية لبعض المعلمين عند تطبيق الاستراتيجية، وتركيزهم على تنفيذ خطوات الاستراتيجية بحذافيرها، الأمر الذي جعل الطلبة ينفرون من تطبيق هذه الاستراتيجية، وعدم استمتاعهم بها، وكذلك احتياجها لوقت كبير للإعداد والتطبيق، الأمر الذي يعد متعبا لبعض الطلبة.

وقد حصلت الفقرة رقم: (25) على متوسط حسابي متدنٍ، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تركيز بعض المعلمين على خطوات تطبيق الاستراتيجية، لا على الفكرة منها وهي تمكن الطلبة من المحتوى التعليمي، وكذلك عدم استخدام بعض المعلمين استراتيجيات تنظيم المعارف، مثل الخرائط المفاهيمية إلى جانب استراتيجية حل المشكلات، كل ذلك أدى لهذه النتيجة.

مناقشة فرضيات الدراسة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس".

ولفحص الفرضية، استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test) كما يتضح في الجدول (4).

الجدول (4) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test) لدرجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية(df)	ت المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
ذكور	37	3.05	.282	85	4.614	.035
إناث	50	3.10	.210			

يتبين من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) في المتوسطات الحسابية لاستخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس، ولمعرفة لصالح من تلك الفروق، ومن خلال الجدول (4) يتبين أن المتوسط الحسابي للإناث وقيمته (3.10) أعلى من المتوسط الحسابي للذكور وقيمته (3.05)، وعليه تكون الفروق لصالح الإناث.

ويعزو الباحث ذلك إلى التزام المعلمات بالتخطيط اليومي للدروس، والتحضير المستمر والالتزام بتعليمات الوزارة فيما يخص تدريس النحو، وهو ما يزيد من إمكانية تحقيق الأهداف التعليمية، ويزيد من إمكانية النجاح، وبالمقابل فهناك عدد كبير من المعلمين يعتمدون على خبرتهم التدريسية في التخطيط ومحاولة تحقيق الأهداف التربوية، وكذلك تركيز مديرات المدارس ومتابعتهن الحثيثة للمعلمات على خلاف بعض مديري المدارس الذين يركزون على الأمور الإدارية، فالمعلمات يطبقن استراتيجية حل المشكلات أكثر من المعلمين، ويعزو الباحث هذه النتيجة أيضا إلى طبيعة مدارس الإناث والتي تركّز على التحصيل أكثر من مدارس الذكور، وكذلك الخصائص الفسيولوجية للمعلمات اللائي يركزن على كل شيء بحذافيره، ويسعين لإثبات ذواتهن من خلال رفع نسبة التحصيل.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: أحلام وعطاس (2020)، في وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث، وتختلف مع دراسة عدوي (2010)، والتي جاءت نتائجها لصالح الذكور، ومع دراسة الفسفوس (2020)، التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

- "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) في المتوسطات الحسابية) لدرجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير موقع المدرسة".

لفحص هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات لدرجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير موقع المدرسة، كما يتضح في جدول (5).

الجدول (5) الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير موقع المدرسة.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المدينة	25	3.06	.209
القرية	42	3.09	.252
المخيم	20	3.08	.273
المجموع	87	3.08	.243

يتبين من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات لدرجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير موقع المدرسة، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، كما يتضح من الجدول (6).

الجدول (6)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدرجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير موقع المدرسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	.015	2	.008	.128	.880
داخل المجموعات	5.073	84	.060		
المجموع	5.089	86			

يتبين من الجدول (6) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (.880)، هي أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير موقع المدرسة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الظروف التعليمية في مدارس مديرية التربية والتعليم واحدة، من خلال توفير الظروف المناسبة للطلبة، مثل: البيئة المدرسية ومرافقها، والمنهج التعليمي الواحد، والجهة المشرفة واحدة، لا فرق بين مدينة أو قرية أو مخيم، وكذلك تشابه بيئة القرية والمدينة والمخيم في الوقت الحالي إلى حد كبير، فتتوفر في مدارس القرى والمخيمات الإمكانات المادية والتسهيلات والخدمات مثلما هو متوفر في المدينة نتيجة الانفتاح وسهولة التواصل.

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات لدرجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما يتضح في جدول (7).

الجدول (7) الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات لدرجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم	5	3.21	.1420
بكالوريوس	69	3.05	.2290
الشهادات العليا	13	3.21	.2960
المجموع	87	3.08	.2430

يتبين من الجدول رقم (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات لدرجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة إذا

كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، كما يتضح من الجدول (8).

الجدول (8) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدرجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	.3830	2	.191	3.418	.037
داخل المجموعات	4.706	84	.56		
المجموع	5.089	86			

يتبين من جدول (8) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (.037)، هي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$)، وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة لصالح من تلك الفروق، حسبت الفروقات البعدية (Post hoc) (LSD) والمتوسطات الحسابية البعدية، كما في الجدول (9).

الجدول رقم (9)

الفروقات البعدية (Post hoc (LSD) والمتوسطات الحسابية البعدية لدرجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل (i)	دبلوم	بكالوريوس	دراسات عليا
دبلوم		.160	.-003
بكالوريوس	.160		.*164
الشهادات العليا	.-003	.164*	

* دالّ إحصائياً عند مستوى (.05)

يتضح من الجدول (9) وعند مقارنة المتوسط الحسابي بين حملة الدبلوم والشهادات العليا، فقد كانت لصالح حملة الشهادات العليا بمتوسط حسابي قيمته (.003-)*، وعند مقارنة المتوسطات بين بكالوريوس والشهادات العليا، فقد كانت أيضا لصالح حملة الشهادات العليا بمتوسط حسابي قيمته (.164)*، وكذلك عند مقارنة المتوسطات الحسابية بين حملة الشهادات العليا والدبلوم، فقد كانت لصالح حملة الشهادات العليا بمتوسط حسابي قيمته (.164)*، وعليه تكون الفروق لصالح الشهادات العليا.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اطّلاع المعلمين حاملي الشهادات العليا على الكثير من الدراسات والأبحاث السابقة المتعلقة بالتعلم النشط، خصوصا استراتيجية حل المشكلات، وكذلك اطّلاعهم على الأدب التربوي المتعلق بالاستراتيجية وغيرها، الأمر الذي مكّنهم من هذه الاستراتيجية وتوظيفها في تدريس الموضوعات النحوية المختلفة، وكذلك سعي المعلمين من حملة الشهادات العليا ليكون أداؤهم أكثر جودة وأفضل من غيرهم من المعلمين الآخرين، وذلك لرفع قدراتهم وتحسين أدائهم وتميزهم عن غيرهم؛ لتحقيق أحلامهم بما يخص ترقيتهم إداريا وماليا، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الفسفوس(2020) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك معلمي الرياضيات للمرحلة الاساسية لمهارات حل المشكلات في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة".

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة، كما يتضح في الجدول (10).

الجدول (10) الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	9	3.01	.2750
من 5 – 10	25	3.06	.2100
أكثر من 10	53	3.10	.2530
المجموع	87	3.08	.2430

يتضح من الجدول (10) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما يتضح من جدول (11).

الجدول (11) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدرجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية (df)	متوسط	قيمة "ف"	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	.079	2	.040	.667	.516
داخل المجموعات	5.009	84	.060		
المجموع	5.089	86			

يتبين من جدول (11) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (.516) هي أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية حل المشكلات في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن استراتيجية حل المشكلات يوظفها أغلب المعلمين في تدريس المرحلة الثانوية، ولكن بدرجات متفاوتة، بغض النظر عن سنوات الخبرة، وكذلك اهتمام وزارة التربية والتعليم بتطوير أداء المعلمين كافة، بغض النظر عن سنوات خبرتهم، لينعكس ذلك إيجابيا على تحصيل الطلبة وتنمية قدراتهم ومهاراتهم المختلفة، لذلك تمنح وزارة التربية والتعليم المعلمين فرصا لتنمية أفكارهم وتشجيعهم على تطوير النفس والأداء وصولا للإبداع، وتسمع لملحوظاتهم كافة لا فرق بين معلم وآخر، وكذلك تماثل الظروف التي يعيشها المعلمين من الناحية الاجتماعية والمالية ، كل ذلك أدى لهذه النتيجة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الفسفوس (2020)، في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وتختلف مع دراسة عدوي (2010) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمستوى إدراكهم لاستراتيجية حل المشكلات في الرياضيات تعزى لمتغير سنوات الخبرة وكانت لصالح المعلمين ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات.

توصيات الدراسة:

1. تزويد مديريات التربية والتعليم المدارس والمعلمين بأدلة توضح كيفية تطبيق استراتيجية حل المشكلات في التدريس.
2. تزويد مديريات التربية والتعليم الطلبة بنشرات حول كيفية توظيف استراتيجية حل المشكلات في تعليمهم.
3. عقد وزارة التربية والتعليم والمديريات ورش عمل حول توظيف استراتيجية حل المشكلات في التدريس.
4. دمج وزارة التربية والتعليم استراتيجية حل المشكلات في المناهج الدراسية؛ لما لها من أثر في زيادة دافعية المتعلمين نحو التعلم.
5. إعادة النظر في بعض مناهج اللغة العربية خصوصا عرض الموضوعات النحوية وفق مصفوفة المدى والتتابع بحيث تساعد في تنظيم البنية المعرفية النحوية عند الطلبة.
6. إجراء دراسات حول درجة استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس البلاغة والإملاء وتنمية المهارات النحوية للمرحلة الثانوية والمرحلة الأساسية العليا.

المصادر والمراجع باللغة العربية:

- **القرآن الكريم**
- إبراهيم، سيف إسماعيل (2010)، صعوبات تدريس النحو، **مجلة البحوث والدراسات الإسلامية**، (20) :55-79.
- أحلام، بو شهر و شهرزاد غطاس (2020). **استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي**، (رسالة ماجستير، غير منشورة)، جامعة الدكتور يحيى فارس، المغرب.
- الجيشي، عبد الواحد (2008). **مدى إتقان طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء للمهارات النحوية**، (رسالة ماجستير، غير منشورة)، كلية التربية، صنعاء، اليمن.
- الدبور، ختام م صطفى رجب (2012). **أثر توظيف نموذج جانييه في اكت ساب مفاهيم النحو لدى طالبات ال صف ال سادس الأساسي في محافظة شمال غزة**، (رسالة ماجستير، غير منشورة)، جامعة الأزهر.
- زمرة، نورة والرابحي، إسماعيل (2018). مستوى توظيف استراتيجية حل المشكلات في تعليم وتعلم الرياضيات، **مجلة علوم الإنسان والمجتمع**،7، (27) ،687-706.
- الساعدي، سعد سوادي (2008). أثر طريقة حل المشكلات في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى طالبات معهد إعداد المعلمات في كلية التربية (ابن رشد)، (رسالة ماجستير، غير منشورة) ، جامعة بغداد، العراق.
- 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 :85 – 116.
- سحتوت، إيمان محمد وجعفر، زينب عباس (2014). **استراتيجيات التدريس الحديثة**، السعودية، مكتبة الرشد.
- 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.
- الشارف، نعيم ودودو، بلقاسم و سليماني، على (2018). واقع التدريس وفق استراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية، **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية**،35، (5)،10-52.
- شلبي، مصطفى رسلان (2000). **تعليم اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية**، ط3، القاهرة، دار الشمس للطباعة.
- الطناوي، عفت مصطفى (2013). **التدريس الفعال:(تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه)**، عمان، دار المسيرة.
- عدوي، نعمة عبد الرحمن صالح (2010). إدراك معلمي المرحلة الأساسية لاستخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس الرياضيات ومعيقاتها في محافظة بيت لحم، رسالة **ماجستير**، (غير منشورة)، جامعة القدس.
- عتمة، عبير موسى (2009). **أثر طريقة حل المشكلات على تحصيل قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية**، (رسالة ماجستير، غير منشورة)، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- علي، شـــيماء عزت محمد (2020). برنامج قائم على التدريس الإبداعي لتنمية الكفاءة النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، (110) ،731-781.
- عيسى، محمد أحمد (2013). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية تحصيل القواعد النحوية وتطبيقها في الأداء الشفوي والكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، **المجلة التربوية**، (106) 27: 357 – 404.
- الفسفوس، مراد موسى محمد (2020). إدراك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية لمهارات حل المشكلات والاستيعاب المفاهيمي في محافظة الخليل، **رسالة ماجستير**، (غير منشورة)، جامعة القدس، فلسطين.
- مرسي، إنجي صلاح محمد (2003). **أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس القواعد النحوية لطلاب المرحلة الإعدادية في تنمية التحصيل النحوي والتفكير الناقد والأداء الكتابي**، (رسالة ماجستير، غير منشورة)، جامعة المنيا.
- المرسي، محمد (1996). فعالية التعلم الإتقاني في علاج الأخطاء اللغوية المصاحبة لتعليم القراءة والكتابة للمبتدئين، بحث مقدم للمؤتمر الثامن للجمعية المصرية بعنوان: **المناهج وطرق التدريس مناهج المتفوقين دراسياً والمتأخرين**، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1996م.
- المهناوي، على حنون جاسم (2015). **أثر استخدام استراتيجية حلّ المشكلات في تحصيل قواعد اللغة العربيّة وتحسين مهارات الاستقصاء لدى طلّاب الصّف السّابع الأساسي في الأردن**، (رسالة ماجستير، غير منشورة)، جامعة آل البيت، الأردن.

- الموسوي، نجم عبد الله غالي (2009). صعوبات تعلـــم 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 فـــي المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين**، رسالة ماجستير، غير منشورة)، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، العراق.
- وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، (2018). **نتائج أولية لدراسة التقويم الوطني في اللغة العربية للصفين الثامن والتاسع الأساسيين**، رام الله، فلسطين.

Reference

- Holy Quran
- Adawi, Nima Abd al-Rahman Saleh (2010). The perception of lower primary school teachers regarding the use of the problem-solving strategy in teaching mathematics and its obstacles in Bethlehem Governorate., (in Arabic), master's Thesis, (unpublished), University of Jerusalem.
- Ahlam, Bushehr and Shahrzad Ghattas (2020). Strategy for problem solving and its relationship to creative thinking among fifth year primary pupils ,(in Arabic), master's Thesis, (unpublished), Yahya Faris University
- Aisa, Mohammed Ahmed (2013). Proposed strategy based on problem-centred learning to develop the acquisition and application of grammatical rules in oral and written performance of first grade secondary students,(in Arabic): Educational Journal, (106) 27, 357-404.
- Al-Dabbur, ktam of Mustafa Rajab (2012). The effect of the recruitment of a Janieeh model on the acquisition of grammatical concepts among female basic sixth graders in the northern Gaza governorate,(in Arabic), master's thesis, (unpublished), Al-Azhar University
- AL-Fasfous, Mourad Musa Mohammed (2020). Mathematics Teachers' Understanding of the Basic Stage of Problem Solving and Conceptual Assimilation Skills in Hebron Governorate, (in Arabic), master's Thesis, (unpublished), Al-Quds University.
- Ali, Shima Izzat Mohammed (2020). Creative Teaching Programme for the Development of Grammatical Proficiency among Middle School Students, (in Arabic), Journal of the Faculty of Education, University of Mansoura, (110): 731-781.
- Al-Jaishi, Abdul Wahid (2008). The extent to which students of the Department of Arabic Language at the Faculty of Education of Sana 'a university are proficient in grammar skills, (in Arabic), master's thesis, (unpublished), Faculty of Education, Sana' a.
- Al-Mahnawi, Ali Hannoun Jassim (2015). The impact of the use of a problem-solving strategy on the acquisition of Arabic grammar and the improvement of survey skills among students of the seventh basic class in Jordan, (in Arabic), (master's thesis, unpublished), Al Bayt University, Jordan.
- Al-Morsi, Mohammed (1996). Effectiveness of technical learning in the treatment of language errors accompanying literacy for beginners. Research presented at the eighth conference of the Egyptian Society entitled, (in Arabic): Curricula and teaching methods Curricula of scholastic excellence and the late, Faculty of Education, Ain Shams University, 1996.
- Al-Mosawi, Najam Abdullah Gali (2009). Difficulties in learning the rules of Arabic at the elementary level from the viewpoint of the material's teachers and teachers,(in Arabic), Journal of Educational Studies, (5): 149-185.
- Al-sharef, Naeem And Dodo Belqasem And Sulimane Ali (2018). The reality of teaching according to the strategy of solving problems from the point of view of physical and sports education professors,(in Arabic), Journal of Researcher in Humanities and Social Sciences, 35, (5): 10-52.
- Al-Tannawi, Effat Mustafa (2013). Effective teaching (planning, skills, strategies, calendar), (in Arabic), Jordan, Al-Mcera House.
- Atma, Abir Musa (2009). The impact of the problem-solving method on the acquisition of Arabic grammar by students in the first-grade secondary school in Saudi Arabia, (in Arabic), (master's thesis, unpublished), Faculty of Education, University of Yarmouk, Jordan.
- Bybee, R. W., Carlson-Powell, J., & Trowbridge, L. W. (2014). Teaching secondary school science: Strategies for developing scientific literacy. (7): 362-400
- Chang, L. P (2013). The Role of The Method to Solve Problems in Teaching to Improve Learning Outcomes in Biology, American Journal of Educational, 47(5) :244-288.

- Hadi, Arif Hatma (2004). Problems of teaching Arabic at the primary level from the point of view of teachers and supervisors, (in Arabic), (master's Thesis, unpublished), Babel University, Basic School of Education.
- Ibrahim, Seif Ismail (2010), Difficulties of grammatical teaching,(in Arabic), Journal of Islamic Research and Studies, (20): 55-79.
- Inel, D. Balim, A. (2010). The Effects Of Using Problem-Based Learning in Science and Technology Teaching upon Students Academic Achievement and Levels of Structuring Concepts P Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, 11 (2):1- 23.
- Kaster, S. K (2012). The Development Solve Problems of Skill in The Education of Secondary School Students, American university, Journal of Educational, 24(5): 148-196.
- Ministry of Education (2018). Preliminary results of the study of the national calendar in Arabic for the basic eighth and ninth grades, (in Arabic), Ramallah, Palestine.
- Morsi, Ingi Salah Mohamed (2003). The use of problem-solving method in the teaching of grammar for middle school students in the development of grammatical achievement, critical thinking, and written performance,(in Arabic), (master's thesis, unpublished), Minya University.
- Saadi, Saad Sawadi (2008). The effect of problem-solving method on the collection of Arabic grammar among students of the Institute of Teacher Training in the Faculty of Education (Ibn Rushd),(in Arabic), (Master's Thesis, unpublished), Baghdad University.
- Sahtoot, Iman Mohammed and Jafar, Zainab Abbas (2014). Modern teaching strategies, Saudi Arabia, (in Arabic), Al-Rashid Library.
- Saif, Mohamed Ahmed Hussein (2020). The effectiveness of a proposed teaching strategy in the light of the task-based learning entry in the development of grammatical learning skills and awareness among middle school pupils, (in Arabic), Educational Journal, University of Sohag, (78): 419-458.
- Salmi, Fawzia bint Abdullah Lafi (2017). Effectiveness of the Language Games Strategy in Developing Some of the Grammar Skills of Middle School Students, (in Arabic), Journal of Culture and Development, Culture for Development Society, (120) 18: 16-851.
- Shalabi, Mustafi Ruslan (2000). Teaching Arabic Language and Islamic Religious Education,(in Arabic), T3, Cairo, Dar Al-Shams Printing.
- Snyder, L. G., Snyder, M. J. (2008). Teaching critical thinking and problem-solving skills. The Journal of Research in Business Education, (No Title).
- Zomra, Noura and al-Rabehe, Ismail (2018). Employment Level of Problem-Solving Strategy in Mathematics Education and Learning, (in Arabic), Journal of Human Sciences and Society, 7, (27): 687-706.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (45) .September 2024
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

Social Intelligence and its Relation with Quality of Life Among Kindergarten Teachers in the Palestinian Living Inside the Green Line

Ms. Sawsan Ali Abu Haq*

PhD student. Department of Education and Human Sciences, Comprehensive Arab University, Jenin, Ramallah Branch, Palestine.

Oricd No: 0009-0006-5084-6276
Email: sawsar7@walla.co.il

Received:
12/12/2023

Revised:
12/12/2023

Accepted:
25/02/2024

***Corresponding Author:**
sawsar7@walla.co.il

Citation: Abu Haq, S. A. Social Intelligence and its Relation with Quality of Life Among Kindergarten Teachers in the Palestinian Living Inside the Green Line. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 15(45). https://doi.org/10.33977/1182-015-045-002

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

Objective: The current study aims to explore the relation between social intelligence and quality of life among a sample of kindergarten teachers in Rahat, Palestine, while also examining differences in both social intelligence and quality of life based on social status and age.

Methodology: The researcher utilizes a descriptive approach and a random sample of 116 teachers, employing the social intelligence scale by Ahmed Al-Zu'beiri (2013) and the Quality-of-Life Scale by Dr. Joltan Hajazi (2018).

Results: The result show high levels of social intelligence and quality of life among the sample. While scores were high in physical, social, professional, and public domains of quality of life, they were lower in the psychological domain. Additionally, no significant differences were found in social intelligence or quality of life based on social status or age.

Conclusion: The study concludes that there is no significant correlation between social intelligence levels and quality of life among kindergarten teachers in Rahat.

Keywords: Social intelligence, quality of life, kindergarten teachers.

الذكاء الاجتماعي وعلاقته بجودة الحياة لدى معلمات رياض الأطفال في الداخل الفلسطيني

أ. سوسن علي أبو حق*

طالبة دكتوراه، قسم التربية والعلوم الانسانية، الجامعة العربية الامريكية، جنين، فرع رام الله، فلسطين.

الملخص

الأهداف: هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى علاقة الذكاء الاجتماعي بجودة الحياة لدى عينة من معلمات رياض الأطفال في مدينة رهط الواقعة في الداخل الفلسطيني، وإيضاح الفروق بين أفراد العينة في كل من الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية والعمر.

المنهجية: لتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وعينة عشوائية مؤلفة من (116) معلمة، باستخدام مقياس الذكاء الاجتماعي أحمد الظفيري (2013)، ومقياس جودة الحياة للدكتورة جولتان حجازي (2018).

النتائج: بينت نتائج الدراسة أن الذكاء الاجتماعي جاء بدرجة مرتفعة لدى أفراد العينة، كما توصلت الدراسة إلى وجود جودة حياة بدرجة مرتفعة لدى أفراد العينة، ففي الأبعاد الأربعة، البعد الجسمي والاجتماعي والمهني والمجال العام لجودة الحياة، جاءت الدرجات مرتفعة، أما في المجال النفسي جاءت بدرجة منخفضة. كما وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمقياس الذكاء الاجتماعي تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية والعمر.

كذلك على مقياس جودة الحياة تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة تعزى لمتغير العمر، وكذلك لمتغير الحالة الاجتماعية.

الخلاصة: وأخيرا توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الذكاء الاجتماعي ومستوى جودة الحياة لدى معلمات رياض الأطفال في مدينة رهط.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاجتماعي، جودة الحياة، معلمات رياض الأطفال.

المقدمة

يصلح المجتمع بصلاح الأنفس، انبثاقًا عن قدرة الفرد على التعامل مع الآخرين، ويدل على ذلك قوله تعالى في سورة الرعد آية (11): ﴿**إِنَّ اللّهَ لاَ يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنْفُسِهِمْ**﴾، كما أن تلك المعاني قد أدرجت كفقه في العلوم الشرعية تحت اسم فقه المعاملات، الذي يحث على إنشاء علاقات فيها من الخير والنجاح والصلاح ما يعود بالفائدة على الشخص ذاته والأمة أجمع، تتمحور في مهارات صاغها علم النفس تحت اسم الذكاء الاجتماعي، وهي لبنات يؤسس عليها أجيال المستقبل، وبالتالي وجب على المعلمين عامة ومعلمات رياض الأطفال خاصة إحراز تلك المهارات ليتمكنوا من إكسابها وغراسها تذويبا في نفوس الطلبة. إن قوام العملية التعليمية ما هو إلا علاقة اجتماعية تفاعلية بين عنصريها: الطالب والمعلم، تساعد المعلم في الاتصال والتواصل الناجح مع طلابه، فإجادة التواصل والاتصال اجتماعيًا بميزاته تميّز الأشخاص المتميزين، لذلك يكون أثر الذكاء الاجتماعي ذا صدى في النفوس، والذي يعود على صاحبه بتقدير الذات وتحقيقها تاركًا فيه الهمة والأثر السعيد لطيب العيش وجودة الحياة، فإن جودة الحياة من القضايا المهمة التي يترتب عليها إحساس الفرد بمكانته في المجتمع والذي ينعكس على وضعه النفسي والاجتماعي بالبيئة المحيطة (مزيد، 2018).

قال صلى الله عليه وسلم:" كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته"، فالمعلم يحمل رسالة عظيمة، مما يستدعي كفاءة وأمانة، تكون نتاج رضاه الوظيفي المنبثق عن اهتمامه بجودة الحياة في وظيفته في جوانب حياتية مختلفة لدى المعلم، تتجلى في أدائه واستقراره النفسي والعملي المهني. فإن جودة الحياة مفهوم شائع يشير إلى درجة النضج الشخصي التي يصل إليها الفرد لتحقيق السعادة الذاتية والشعور بمعنى الحياة والرضا عنها (خميس، 2010).

وبذلك تسعى الدراسة لإيجاد العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة لدى معلمات رياض الأطفال في مدينة رهط، فالذكاء الاجتماعي "يتمثل في القدرة على فهم الآخرين والتجاوب بشكل لائق ولبق مع الأفراد من ذوي الأمزجة والدوافع المختلفة، والقدرة على تشكيل العلاقات الاجتماعية وتكوين الصداقات، إضافة إلى القدرة على التعرف إلى رغبات الآخرين (الزغول، 2012: 136). كما أن الذكاء الاجتماعي يشمل القدرة على إدراك الانفعالات وتقييمها والتعبير عنها، ويشمل القدرة على فهم الانفعالات والمعرفة الاجتماعية، والقدرة على توليد المشاعر والوصول إليها وفهم الآخرين وكيفية التعامل معهم، ويشمل أيضا القدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الاجتماعي والعقلي (صواش، 2018: 21). فالذكاء الاجتماعي هو قدرة الفرد على فهم العالم من حوله والاستجابة لذلك بطريقة اجتماعية فعالة. فإن قدرة الفرد على التعايش مع الآخرين والارتباط بهم هي إحدى مهارات الفرد في التكيف الاجتماعي؛ مما يسهم في بناء علاقات اجتماعية سليمة (عون، 2020). يعتبر الذكاء الاجتماعي من أنواع الذكاء الإنساني الذي يتمثل بقدرة الفرد على بناء علاقات شخصية، والتعامل مع البيئة الاجتماعية والمهنية، ويعد مفهوم الذكاء الاجتماعي أحد المفاهيم التي ترتبط بمفهوم الذكاء العام الذي وضعه عالم السلوك ثورندايك (Thorndike) فعرفه بأنه القدرة على فهم الرجال، والنساء، والأولاد والبنات والتحكم فيهم، وإدارتهم والتصرف بفطنة في العلاقات الإنسانية، وكذلك عرفه بأنه القدرة على فهم الناس والتفاعل معهم ونجاح العلاقات الاجتماعية معهم كما يبدو في القدرة على فهم المعاني المجردة والرموز. فإن الذكاء الاجتماعي هو العلاقات السيكولوجية عند سبيرمان (Spearman)، أو إدراك الأشخاص عند برونر (Brunner)، وهو القدرة على التذكر أو تجهيز المعلومات فيما يتمثل بأفكارهم ومشاعرهم وسماتهم الشخصية (أبو حطب، 1996).

وعرف أبو حطب (1996) الذكاء الاجتماعي أنه قدرة تشمل عمليات معرفية بما يخص مشاعر الآخرين وأفكارهم ومشاعرهم، فهذه القدرة تمكن الفرد من التعامل مع الآخرين، وهي مزيج من المهارات المطلوبة للتفاعل مع الآخرين. أما طه (1999)، فقد عرفه بأنه القدرة على فهم مشاعر الآخرين ودوافعهم ومزاجهم بما في ذلك فهم تعابير الوجه ونبرة الصوت والإيماءات، وكذلك القدرة على التفاعل والتواصل مع الآخرين. وهو استعداد الفرد لإقامة علاقات اجتماعية جيدة تحقق أهداف الآخرين، ورغباتهم، والاستمتاع في التعامل معهم، فهناك بعض مرتفعي الذكاء العام منخفضون في ذكائهم الاجتماعي، بينما بعض منخفضي الذكاء العام مرتفعون في ذكائهم الاجتماعي، إلا أن نجاح الإنسان يعتمد على وجود الذكاء العام والذكاء الاجتماعي معًا.

هناك بعض النظريات التي حاولت تفسير الذكاء الاجتماعي: ثورندايك (Thorndike)

من أوائل العلماء الذين اهتموا بالذكاء الاجتماعي، وقد اعتبره نوعاً من أنواع الذكاء العام، اعتقد عالم المدرسة السلوكية ثورندايك (Thorndike) أن هناك عناصر مشتركة بين النشاطات العقلية المختلفة وأن الذكاء عبارة عن ثلاثة أنواع، هي: الذكاء الميكانيكي: عبارة عن القدرة على العملية اليدوية الميكانيكية. والذكاء الاجتماعي: ويمثل القدرة على فهم الآخرين والتعامل معهم. والذكاء

المجرد: وهو القدرة على فهم المعاني والرموز المجردة (قرح وزويزية، 2020). أما جاردنر (Gardner)، فيعتقد أن الذكاء الاجتماعي هو القدرة على فهم الآخرين والاستجابة معهم بغض النظر عن شخصياتهم ومزاجهم المختلف. بناءً علاقات اجتماعية ناجحة. يرى جاردنر (Gardner) أن الذكاء الاجتماعي هو أحد مجموعات الذكاء التي يمكن للفرد أن ينميها او يرفع من مستواها (أبو يونس، 2013).

ويركز نموذج كارل البرشت (Alberecht) على الجانب السلوكي الذي يمارسه الفرد في التعامل مع الآخرين في المواقف الاجتماعية وإدراكه للموقف، والوصول إلى القدرة على التعامل مع الآخر باستخدام الأساليب والاستراتيجيات التي تمكنه من الوصول إلى التوافق، والتكييف الاجتماعي الذي يسهم في تحقيق الإنجازات والتوصل إلى الاستبصار الذاتي، ويحدد البرشت (Alberecht) ثلاث مهارات أساسية تعبر عن نجاح الفرد، وهي ضرورية للتفاعل مع الآخر بنجاح، وتتمثل في: الأولى– المهارات الاجتماعية؛ وهي عبارة عن مجموعة السلوكات التي يحتاجها الفرد للتفاعل مع الآخرين، والتي تشمل خمس مهارات: 1– الوعي بالموقف: وهي مدى تفهم الفرد وملاحظته للمواقف الاجتماعية وكذلك القدرة على تفهم الآخر وسلوكه والحكم عليه من خلال الموقف. 2– الحضور: سلوك الفرد الذي يعبر عن تواجده مع الآخرين من خلال استخدام تعابير الوجه والجسد وبالمقابل التفاعل مع الآخر والاهتمام باحتياجاته. 3– المصداقية: الدرجة التي يشعر بها الفرد بصدق أخلاقي. 4– التعاطف: الاهتمام بمشاعر الآخر وتفهم احتياجاته. 5– الوضوح: القدرة على التعبير بشكل بسيط وواضح وكذلك الاستماع للآخرين. والمهارة الثانية– الاستبصار الذاتي؛ التي تعبر عن قدرة الفرد على وصف نفسه وفق رؤية الآخرين له، والحكم على نفسه نتيجة لذلك. أما الثالثة، فهي أسلوب التفاعل الاجتماعي؛ وهي الطريقة التي يتم بها التعامل مع الآخرين، والتي تشمل الأنماط الآتية: القيادية، والدافعية، والدبلوماسية، والانطوائية (حسن وآخرون، 2011).

وأكد جيلفورد (Gilford) على أن الذكاء الاجتماعي نوع مستقل عن الذكاء العام والذكاء الأكاديمي، وأن الذكاء الاجتماعي عبارة عن تكوين معرفي سلوكي، وهناك معارف أساسية لتكوين الذكاء الاجتماعي، تتمثل في: معرفة العلاقات، والفئات، والوحدات، والتحولات السلوكية. ويعتقد أن بيئة العقل أو القدرات العقلية التي يتضمنها تتكون من ثلاثة أبعاد رئيسة، هي: المحتوى، والعمليات، والنواتج. ووفقاً لهذا التصنيف فإن المحتوى السلوكي يتضمن المعلومات التي تتضمن سلوك الآخرين وأفكارهم ومشاعرهم، وينتمي جميع ذلك إلى قدرات الذكاء الاجتماعي (صواش، 2018). يتأثر الذكاء الاجتماعي ويؤثر بجوانب مختلفة تنعكس على الفرد وعلى من يتعامل معه، وبما أن جودة الحياة التي عرفها فرانك (Franck, 2000) على أنها القدرة على توظيف المهارات والإمكانات العقلية والإبداعية والانفعالية للحصول على جودة حياة فيها من الرضا والرفاهية في البيئة الحياتية العملية، فجودة الحياة هي شعور الفرد بالرضا والسعادة عن حياته من ناحية شخصية واجتماعية، وهذا يعتمد على إدراك الفرد لوضعه الحالي وللدعم والمساندة التي تمنحها له الأسرة والمجتمع.

ولقياس الذكاء الاجتماعي، يجب التعرف إلى الأبعاد المرتبطة به، وهذه الأبعاد هي: الاهتمام الاجتماعي؛ وهو ميول الفرد إلى فئة معينة من البشر. والمهارات الاجتماعية؛ وهو قدرة الفرد على التفاعل الاجتماعي مع الآخر. ومهارات التعاطف، وهي تمثل فهم مشاعر الآخر، وأفكاره، والقدرة على التعاطف معه. والقلق الاجتماعي الذي يعبر عن مستوى القلق وخبرة الفرد في المواقف الاجتماعية المختلفة التي يتعرض لها الشخص. وأخيراً المشاعر الوجدانية، وهي قدرة الفرد على التنبؤ برد فعل الآخرين (أبو يونس، 2013).

وجاء علم النفس والتربية لتعريف جودة الحياة وفق ما ورد في كتاب الله الكريم، في سورة النحل آية (97)؛ إذ يقول تعالى: ﴿**مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً**﴾، فسر علماء التفسير الحياة الطيبة بحياة القناعة والرزق الحلال، وجاءت تعريفات متعددة في علم النفس لعمق المعنى، نذكر منها الآتي:

عرفت قدح وزويزية (2020: 22) جودة الحياة بأنها: "شعور الفرد بالرضا والسعادة عن حياته؛ أي إنها حالة شعورية تجعل الفرد قادرًا على إشباع حاجاته المختلفة من خلال ما يتوافر لديه من قدرات وإمكانيات في ضوء الظروف المحيطة به". ويعرفها العجوري (2013) على أنها القدرة على التحكم بالحياة وإدارتها بما يتناسب مع طبيعة الفرد النفسية والشخصية، وإدراك هذه الحياة بجميع أبعادها. وعرف أبو حلاوة (2010: 17) جودة الحياة بأنها: "وعي الفرد بتحقق التوازن بين الجوانب الجسمية، النفسية والاجتماعية لتحقيق الرضا عن الحياة والاستمتاع بها والوجود الايجابي".

وتعرف الباحثة جودة الحياة بأنها توافق نفسي يعبر عنه بالسعادة والرضا عن الحياة نتيجة ظروف المعيشة لحياة الفرد وإدراكه لها، فجودة الحياة مرتبطة بإدراك الفرد الذاتي الذي ينعكس ويؤثر على جوانب حياتية عدة كالعمل وعلاقاته الاجتماعية والتعلم.

وقد عُرف مفهوم جودة الحياة منذ فترة زمنية طويلة، وقد استخدم هذا المفهوم في علم النفس وعلوم أخرى كعلم الاجتماع وعلم الاقتصاد، لكن في مجال علم النفس حاز المفهوم اهتماماً أكبر لقياسه للمشاعر واستجابة الفرد، وليس على أرقام إحصائية؛ لأن الأرقام لا تؤدي إلى إشباع الحاجات وإرضاء الطموح الشخصي لدى الفرد (العجوري، 2013).

فالتعريفات بمجملها شملت أبعاداً ومعاني، مفاهيمها عامة تعكس مسمى جودة الحياة من خلال أبعاده وعناصره، قد صعبت على الباحثة وضع تعريف محدد لمصطلح جودة الحياة، وذلك بسبب عدم وضوح المفهوم، وتداخل مفاهيم أخرى، مثل إتقان وتميز وغيرها، وهذه المفاهيم تؤدي إلى مفاهيم أخرى مثل السعادة والرضا (العجوري وأبو حلاوة، 2013).

وتشير الباحثة إلى أن مفهوم جودة الحياة واسع ويحوي شبكة مفاهيم شاملة لمجالات حياة الإنسان، فهي درجة للارتقاء والتحسن المستمر في جميع نواحي الشخصية، على الصعيد النفسي، والاجتماعي، والجسمي، والعقلي، والانفعالي، بهدف أن يحيا حياة طيبة.

لقد حظي مفهوم الذكاء الاجتماعي باهتمام الكثير من الباحثين، ولا شك في أن الدراسات التي تناقش موضوع الذكاء الاجتماعي عديدة، فقد هدفت دراسة سابان وآخرين (Saban et al., 2023) التعرف إلى تأثير الذكاء الاجتماعي والاستعداد للتغيير على جودة الحياة لعينة من أعضاء هيئة التدريس وعددهم (150)، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت مقياس جودة الحياة ومقياس ترمسو للذكاء الاجتماعي، وكشفت النتائج عن مستوى مرتفع للذكاء الاجتماعي والاستعداد للتغير، ومستوى متوسط لجودة الحياة العملية، وأوصت الدراسة مديري المؤسسات بتعزيز التقدم الشخصي، والتوازن بين العمل والحياة والرضا والثقة.

وسعت دراسة ناصر (Naser, 2021) إلى التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين الذكاء الاجتماعي الشخصي والمسؤولية الاجتماعية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية، وكذلك الكشف عن الفروق في مستوى الذكاء الاجتماعي تبعًا لمتغير الجنس، لتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي ، واستخدام مقياس الذكاء الشخصي الاجتماعي ومقياس المسؤولية الاجتماعية ، تم تطبيق الأدوات على عينة مكونة من (263) معلماً ومعلمة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي تبعًا لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وأوصت الدراسة بعقد دورات تدريب وإرشاد لتنمية الذكاء الشخصي الاجتماعي، والاهتمام بالأنشطة التي تنمي الشعور بالمسؤولية الاجتماعية.

وحاولت دراسة الجنزوري والناجي (2021) تحديد مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة المرج، والكشف عن علاقة الذكاء الاجتماعي بضغوط الحياة المتمثلة في ضغوط اجتماعية – واقتصادية والعمل –الزوج–الأبناء، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، اعتماداً على مقياس ترومسو(Tromso) للذكاء الاجتماعي، ومقياس أبي غالي للضغوط الحياتية، على عينة عشوائية بسيطة من معلمات رياض الأطفال بلغت (30) معلمة. بينت النتائج أن مستوى الذكاء الاجتماعي لمعلمات رياض الأطفال وقع ضمن المستوى المتوسط، ووجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي في بعدي معالجة المعلومات الاجتماعية والضغوط الاقتصادية، وبين بعد الوعي الاجتماعي وضغوط الزوج، وكذلك وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي العام وضغوط الزوج، ومن أهم التوصيات: التعرف إلى مظاهر الذكاء الاجتماعي، تطوير دورات تدريبية لتنمية الذكاء الاجتماعي لدى المعلمين.

وبحثت دراسة قرح وزويزية (2020) العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة لدى عينة من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وعددهم (80) مستشاراً للإرشاد المدرسي والمهني لولاية الوادي، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق مقياسي: الذكاء الاجتماعي، وجودة الحياة، وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية قوية بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة لدى مستشاري التوجيه، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات جودة الحياة لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني لذوي الذكاء الاجتماعي المرتفع تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية لصالح الأعزب، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات جودة الحياة لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني لذوي الذكاء الاجتماعي المرتفع تبعًا لمتغير المستوى المعيشي ولمتغير الخبرة، وأوصت الدراسة بإجراء دورات تدريب وتوجيه لرفع مستوى الذكاء الاجتماعي.

كما هدفت دراسة علي وعمار عون (2020) إلى بحث علاقة الذكاء الاجتماعي بجودة الحياة عند المعلم الكفيف، وتكونت العينة من ثلاثين معلمًا من الغرب والجنوب الجزائري، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتطبيق مقياسي: الذكاء الاجتماعي، وجودة الحياة، وأشارت النتائج إلى أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة عند المدرس الكفيف، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى جودة الحياة عند المدرس الكفيف، كما أوصت الدراسة بإجراء دراسات على عينة من فئات المعاقين بصرياً.

وسعت دراسة صواش (2018) إلى معرفة علاقة الذكاء الاجتماعي بجودة الحياة المهنية لدى أساتذة علم النفس في جامعة المسلية، وتكونت عينة الدراسة من (48) أستاذًا، بالاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، وجمع البيانات بواسطة مقياس الذكاء الاجتماعي، ومقياس جودة الحياة المهنية، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة المهنية، كما أوصت الدراسة بإجراء برامج ودورات وورشات عمل تعمل على تطوير جودة الحياة، التعرف إلى مظاهر الذكاء الاجتماعي وتنمية المهارات الاجتماعية وحل المشكلات.

أما دراسة صابر (2016)، فهدفت التعرف إلى العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة لدى عينة من طالبات قسم رياض الأطفال في كلية التربية بجامعة القصيم وعددهم (300) طالبة، باستخدام المنهج الوصفي، وتطبيق مقياسي: الذكاء الاجتماعي، وجودة الحياة لجمع البيانات، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة وبين الطالبات تعزى لمتغير المستوى الدراسي، كما أوصت الدراسة بتطوير برنامج، أنشطة وتدريبات لتطوير الذكاء الاجتماعي.

كما سعت دراسة العجوري (2013) إلى معرفة مستوى كل من الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة لدى المعلمين بمحافظة شمال غزة، من خلال المنهج الوصفي التحليلي، على عينة عشوائية عنقودية مكونة من (420) معلماً، وأشارت النتائج إلى أن مستوى الذكاء الاجتماعي ومستوى جودة الحياة لدى أفراد المعلمين كان متوسطاً، ووجود علاقة موجبة بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة، وأوصت الدراسة بإجراء دراسات للتعرف إلى مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتنمية الذكاء الاجتماعي.

وهدفت دراسة أبو يونس (2013) لمعرفة مستوى الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي، من خلال استخدام المنهج الوصفي التحليلي، لعينة من المعلمين وعددهم (218) معلماً، وتم استخدام ثلاثة مقاييس، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة، وأن مستوى إدراك معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خان يونس لجودة الحياة جاء مرتفعاً، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي تعزى لمتغير جودة الحياة، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراك جودة الحياة لدى المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، وأوصت الدراسة بضرورة التدخل الإرشادي المبكر لمظاهر انخفاض جودة الحياة لدى المعلمين.

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة العربية والأجنبية بهدف إجراء الدراسة الحالية، استفادت الباحثة من تحديد مشكلة الدراسة والتعرف إلى الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة وكذلك اختيار العينة، من خلال نتائج ما سبق من الدراسات استنتجت الباحثة ما يلي: تنوع الدراسات،وتباينها، بعناوينها ومتغيراتها ونتائجها مع الدراسة الحالية والتشابه من حيث المنهج، اعتمدت جميع الدراسات المنهج الوصفي، تناولت العديد من الدراسات عينة المعلمين كدراسة صواش (2018)، ودراسة العجوري (2013) ودراسة (Naser, 2023) ودراسة عون (2020)، ندرة الدراسات لعينة معلمات رياض الأطفال باستثناء دراسة الجنزوري والناجي (2021)، ما دفع الباحثة لاختيار مجتمع البحث من معلمات رياض الأطفال، ولما لهن من دور مهم ومؤثر في شخصيات النشء، فإن جودة الحياة لدى المعلم وما تتركه من أثر عليه تؤثر حتمًا على الطالب وعلى المسيرة التعليمية، وهذا ما يميز البحث الحالي، كما أن أهمية جودة حياة المعلم لما يقوم به من أدوار في الحياة المدرسية، والأسرية، والمجتمعية.

مشكلة الدراسة:

تعد معلمات رياض الأطفال بنّاءات لشخصيات الأطفال (جيل المستقبل)، ومن ميزات هذا الجيل الغض في الروضة احتياجه لاكتساب مهارات، وتطويرها في جوانب النمو المختلفة، ومنها الجانب الاجتماعي، وبما أن من آليات التعلم المؤثرة بهذا الجيل هي القدوة وتقليدها فمن الضروري أن تتحلى معلمة رياض الأطفال بذكاء اجتماعي؛ لينعكس ذلك مؤثرًا ومساهمًا في إكساب تلك المهارات للأطفال، ولإكساب تلك المهارات تحتاج المعلمات إلى أداء مميز وعطاء مبذول في الجانب المهني والعملي، متمحورًا بجودة الحياة ومدى تأثرها من الذكاء الاجتماعي، فإن المجال الاجتماعي والانفعالي والتوافق النفسي يتأثر بشكل كبير نتيجة الضغوطات والتحديات التي تواجهها معلمات رياض الأطفال، وبالتالي اتجهت هذه الدراسة لفحص مدى علاقة الذكاء الاجتماعي بجودة الحياة لدى معلمات رياض الأطفال في مدينة رهط، والاهتمام بالكشف عن الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة لأهمية صحتهن النفسية والاجتماعية ولمعرفة الحاجة إلى دورات تدريب فيما بعد.

كما أن هناك بعض الدراسات تشيد بأهمية الذكاء الاجتماعي وأهميته في العملية التعليمية بأسلوب المشاركات التفاعلية، التي تؤثر في الرضا العملي، فكانت من ضمن توصيات الباحثين دراسة علاقة الذكاء الاجتماعي بجودة الحياة، وأوصت دراسة

الجنزوري والناجي (2021) بالتعرف إلى مظاهر الذكاء الاجتماعي، وتطوير دورات تدريبية لتنمية الذكاء الاجتماعي لدى المعلمين. بناءً على ذلك، واعتمادًا على توصيات أبحاث ودراسات سابقة تبلورت فكرة الدراسة في الأسئلة الآتية:

أسئلة الدراسة:

- السؤال الأول: ما مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمات رياض أطفال مدينة رهط في الداخل الفلسطيني؟
- السؤال الثاني: ما مستوى جودة الحياة لدى معلمات رياض أطفال مدينة رهط في الداخل الفلسطيني؟
- السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الاجتماعي تعزى لمتغيري العمر والحالة الاجتماعية؟
- السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة تعزى لمتغيري العمر والحالة الاجتماعية؟
- السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الذكاء الاجتماعي ومستوى جودة الحياة لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة رهط؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

1- التعرف الى مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمات رياض أطفال مدينة رهط في الداخل الفلسطيني.

1. التعرف الى مستوى جودة الحياة لدى معلمات رياض أطفال مدينة رهط في الداخل الفلسطيني.
2. الكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الاجتماعي تعزى لمتغيري العمر والحالة الاجتماعية.
3. الكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة تعزى لمتغيري العمر والحالة الاجتماعية.
4. التحقق من وجود علاقة بين مستوى الذكاء الاجتماعي ومستوى جودة الحياة لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة رهط.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تنهج منهجًا علميًا في البحث والدراسة للاطلاع على مشكلة البحث، ومدى العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة لدى معلمات رياض الأطفال في مدينة رهط، وتكمن أهمية ذلك خاصة في عدم طرح هذه المشكلة وبحثها سابقًا في المنطقة. تعتبر هذه الدراسة إضافة علمية لما سبقها من دراسات نأمل أن تعم الاستفادة من نتائج البحث لنا خاصة وللأمة عامة.

الأهمية التطبيقية:

تتلخص أهمية الدراسة من الناحية التطبيقية في تقديم رسالة لوزارة التربية والتعليم والعاملين عليها تنص بالعمل على تحديد أبرز احتياجات المربيات، وتطوير برامج لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي وتمكين المعلمات، تقديم دورات تدريبية متخصصة في مجال المهارات الاجتماعية في مدينة رهط والمدن المجاورة بهدف تحقيق جودة حياة أفضل، وينعكس أثرهما في الأداء الوظيفي وتنشئة الأجيال، بخاصة وأن العديد من الدراسات أثبتت أن الذكاء الاجتماعي يسهم في تكيف الفرد مع المجتمع لتحقيق جودة الحياة.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة بالحدود الآتية:

الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على مدينة رهط للداخل الفلسطيني.

الحد الزماني: أجريت الدراسة خلال العام الدراسي: (2021 – 2022).

الحد البشري: شملت الدراسة عينة عشوائية مكونة من (116) معلمة لرياض الأطفال في مدينة رهط.

الحد الموضوعي: الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة والعلاقة بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة في ضوء متغيري العمر والحالة الاجتماعية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

الذكاء الاجتماعي: يعرف الذكاء الاجتماعي في قاموس العلوم الاجتماعية بأنَّه: "قدرة الفرد على التعامل في المواقف الجديدة التي تنطوي على علاقات متبادلة مع أعضاء الجماعة". وفي موسوعة علم النفس والتحليل النفسي تم تعريف الذكاء الاجتماعي بأنَّه" القدرة على التصرف مع الناس بكياسة ولباقة " (المطيري، 2000: 9).

ويعرف الذكاء الاجتماعي إجرائياً: بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الذكاء الاجتماعي المستخدم في هذه الدراسة.

جودة الحياة: يعرفهاعبد الحفيظي أنها رقي مستوى الخدمات المادية والاجتماعية والنفسية التي تقدم لأفراد المجتمع، وهي التي تعبر عن نزعة الأفراد نحو نمط الحياة التي تتميز بالترف، وهذا النمط من الحياة لا يستطيع تحقيقه سوى مجتمع الوفرة، ذلك المجتمع الذي يستطيع أن يحل المشكلات المعيشية كافة لغالبية سكانه (عبد الحفيظي، 2016: 31).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس جودة الحياة المستخدم في هذه الدراسة.

روضة الأطفال: المؤسسة التعليمية التي يتعلم فيها الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ثلاثة سنوات حتى عمر ست سنوات.

معلمة رياض الأطفال: هي المعلمة التي تخرجت من كلية التربية تخصص طفولة مبكرة، تم تأهيلها أكاديمياً ومهنياً للتعامل مع الأطفال (وزارة التربية والتعليم، 2011).

الداخل الفلسطيني: هو مصطلح يشير إلى الأراضي، المدن والقرى التي كانت تابعة جغرافيا لفلسطين قبل عام 1948 وقد أصبحت هذه القرى والمدن تابعة لدولة إسرائيل التي استولت عليها بعد النكبة، يشمل الداخل الفلسطيني العرب الفلسطينيين الذين يعيشون داخل إسرائيل ويحملون الجنسية الإسرائيلية (محاميد، 2018).

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعرف بأنه يسعى إلى تحديد الوضع الحالي لظاهرة معينة، ومن ثم يعمل على وصفها اعتمادًا على دراسة الواقع والاهتمام بوصفه وصفًا دقيقًا (ملحم، 2000)، ونظرًا لمناسبته لطبيعة الدراسة المتمثلة بالوصف والتحليل.

مجتمع الدراسة وعينته: تمثل مجتمع الدراسة من معلمات رياض الأطفال في مدينة رهط والبالغ عددهم (170) معلمة، وفق البيانات المسجلة في موقع وزارة التربية والتعليم، أما عينة الدراسة فتكونت من (116) من معلمات رياض الأطفال في مدينة رهط وفق معطيات وزارة التربية والتعليم.

تم اختيارهم بطريقة عشوائية. والجدول التالي يبين توزيع العينة:

جدول (1): توزيع العينة حسب الخصائص الشخصية

المتغيرات		المجموع	العدد	النسبة المئوية
العمر	20-30	116	35	(30.2)
	30-40		39	(33.6)
	40-50		42	(36.2)
الحالة الاجتماعية	أعزب	116	10	(8.6)
	متزوج		101	(87.1)
	مطلق		5	(4.3)

التوزيع الطبيعي: للتأكد من التوزيع الطبيعي لعينة الدراسة، استخدم اختبار كولومنجروف سميرنوف، وبلغت قيمة مستوى الدلالة (.245)؛ حيث تبين أن العينة ممثلة للمجتمع، وتتبع التوزيع الطبيعي، وجاءت القيمة الاحتمالية sig أكبر من (.05).

أدوات الدراسة:

مقياس الذكاء الاجتماعي: بعد اطلاع الباحثة على القراءات والكتب والبحوث ذات العلاقة، جرى بناء المقياس ومن ثم إخضاعه للتحكيم، وباتباع الخطوات الآتية:

صدق الاستبانة: من صدق فقرات الاستبانة بطريقتين: الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكمين): حيث قامت الباحثة بعرض الاستبانة في شكلها الأولي على مجموعة من المحكمين بلغت أربعة من أصحاب الاختصاص، لإبداء آرائهم في جوانبها كافة، واستنادًا إلى آراء السادة المحكمين أجريت التعديلات المناسبة، ليصبح عدد فقرات الاستبانة (12) فقرة عبارة عن مواقف اجتماعية. وصدق الاتساق الداخلي: حيث طبق المقياس على (30) معلمة من خارج عينة الدراسة استطلاعيًا، ومن ثم حسبت معاملات الارتباط بين الفقرات ومجالاتها الفرعية، وبين المجالات الفرعية والمقياس ككل، وقد جاءت قيم الاتساق لمعاملات صدق الاتساق الداخلي بين الفقرات والمقياس ككل دالة عند (.01)، ما يجعل فقرات المقياس تتصف بالصدق.

ثبات الاستبانة: احتسبت الباحثة الثبات باستخدام ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وجاءت قيم الثبات كالتالي:

جدول (2): معاملات الثبات لمجالات المقياس

المقياس	ثبات ألفا	ثبات التجزئة النصفية	
		قبل التعديل	بعد التعديل
الذكاء الاجتماعي	.895	.912	.954

يتضح من الجدول (2) أنَّ قيم معامل الثبات الكلي جاءت عالية؛ لذا فإن الاستبانة تتصف بدرجة ثبات تسمح بتطبيقها. ويتكون المقياس من (12) فقرة تكونت من (13) موقفاً سلوكياً، واعتمد مقياس تدرج ليكرت الثلاثي في تقدير استجابات المفحوصين (غالباً، أحياناً، نادراً)، وتم إعطاء الأوزان (1–2–3) على التوالي للحكم على درجة استجابة المفحوصين على المقياس. وبناءً على ذلك، فإن أعلى علامة يحصل عليها المستجيب هي (39)، وأدنى علامة (13).

مقياس جودة الحياة: بعد الاطلاع على القراءات والكتب والبحوث ذات العلاقة، تم بناء المقياس، ومن ثم اخضاعه للتحكيم والضبط، وتأكدت الباحثة من صدق فقرات الاستبانة بطريقتين: الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكمين): حيث قامت الباحثة بتعديل فقرات المقياس لتتناسب مع العينة، فتم تغيير البعد الأكاديمي بالبعد المهني، وصياغة فقراته، ومن ثم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين بلغت (4) من أصحاب الاختصاص، لإبداء آرائهم في جوانبها كافة، واستنادًا إلى آراء السادة المحكمين أجريت التعديلات المناسبة ليصبح عدد فقرات الاستبانة (51) فقرة. وتأكدت الباحثة من صدق الاتساق الداخلي؛ حيث طبق المقياس على (30) معلمة من خارج عينة الدراسة استطلاعيًا، وحسبت معاملات الارتباط بين الفقرات ومجالاتها الفرعية، وقد جاءت دالة عند مستوى معنوية ($\alpha \leq .01$)، وبذلك تعتبر معامل الارتباط لجميع مجالات المقياس: (البعد الجسمي، البعد النفسي، البعد الاجتماعي، البعد المهني، المجال العام لجودة الحياة) صادقة لما وضعت لقياسها، وبذلك يعتبر المقياس ككل صادقاً لما وضع لقياسه، وجاءت قيم معامل الثبات الكلي عالية؛ لذا فإن الاستبانة تتصف بدرجة ثبات تسمح بتطبيقها.

الصورة النهائية للمقياس: تكون المقياس من: (51) فقرة موزعة على خمسة مجالات (الجسمي، النفسي، الاجتماعي، المهني، المجال العام لجودة الحياة).

ولتحقيق أغراض الدراسة، تم تحديد المحك المعتمد باستخدام التدرج الخماسي وحددت المتوسطات الحسابية الدالة على قيادة الذات على النحو التالي: (1–1.75) قليلة جداً، (1.76–2.51) قليلة، (2.52 –3.27) كبيرة، (3.28–4.00) كبيرة جداً، مع ملاحظة أن طول الفترة المستخدم هو (¾ = 0.7).

إجراءات الدراسة:

- جمع الأبحاث والدراسات، ودراستها، التي تناولت مواضيع (الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة) لدى معلمات رياض الأطفال.
- تحديد المنهجية والأدوات.
- تحديد المجتمع والعينة.
- قياس الصدق والثبات لأدوات البحث بتطبيقها على عينة استطلاعية وعددها (30 معلمة).
- تطبيق أدوات الدراسة على العينة.
- استخدام برنامج SPSS لتحليل البيانات، والتوصل إلى النتائج ومناقشتها.

نتائج الدراسة والمناقشة:

تحقيقًا لأهداف الدراسة، ومن أجل الحصول على إجابات أسئلتها، وللتعرف إلى الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة، قامت الباحثة بإجراء الدراسة الحالية، وعرضت النتائج بحسب ترتيب الأسئلة في مشكلة الدراسة كالآتي:

الإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمات رياض أطفال مدينة رهط في الداخل الفلسطيني؟

استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والمحك المرجعي في وصف استجابات عينة الدراسة، والجدول (3) يبين ذلك:

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لفقرات الذكاء الاجتماعي والمقياس ككل

الفقرة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة المحكية
1	116	2.63	.96	65.73%	5	كبيرة
2	116	2.76	.73	68.97%	4	كبيرة
3	116	3.00	1.28	75.00%	2	كبيرة
4	116	1.77	.70	44.35%	11	قليلة
5	116	2.48	1.06	62.07%	6	قليلة
6	116	2.22	.73	55.39%	10	قليلة
7	116	2.42	.70	6.56%	7	قليلة
8	116	3.46	.95	86.42%	1	كبيرة جداً
9	116	2.22	.60	55.39%	9	قليلة
10	116	2.23	1.08	55.87%	8	قليلة
11	116	2.98	.90	74.57%	3	كبيرة
12	116	1.72	.86	43.10%	12	قليلة جداً
الاجتماعي إجمالي الذكاء	116	29.86	3.45	62.21%		قليلة

تبين أن مستوى الذكاء الاجتماعي جاء بمتوسط حسابي (29.86) وبوزن نسبي (62.21%) وبدرجة قليلة؛ حيث جاءت درجات الفقرات محصورة بين القليلة والقليلة جداً والكبيرة جداً، فقد حصلت الفقرة رقم 8 على الترتيب الأول بوزن نسبي (86.42%) في حين حصلت الفقرة (12) على الترتيب الأخير بوزن نسبي (43.10%). وتعزو الباحثة نتائج الدرجات المنخفضة لطبيعة المناخ الصحراوي، الذي تعيشه عينة الدراسة، فمنذ الأزل كان للمناخ تأثير على سمات الأفراد الذين يعيشون فيه، أما الدرجات المرتفعة لمستوى الذكاء الاجتماعي تعود إلى كون الإناث ذوات فاعلية وتفاعل اجتماعي، وذلك بسبب تعدد وظائفها وأدوارها الاجتماعية كأم وزوجة ومعلمة.

الإجابة عن السؤال الثاني: ما مستوى جودة الحياة لدى معلمات رياض أطفال مدينة رهط في الداخل الفلسطيني؟

استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والمحك المرجعي في وصف استجابات عينة الدراسة، والجدول (4) بين ذلك:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لفقرات لمجالات جودة الحياة والمقياس ككل

المجال	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة المحكية
البعد الجسمي	116	28.12	3.46	63.91%	4	كبيرة
البعد النفسي	116	24.43	2.55	61.08%	5	قليلة
البعد الاجتماعي	116	32.94	5.81	82.35%	1	كبيرة جداً
البعد المهني	116	32.46	4.54	81.15%	2	كبيرة
المجال العام لجودة الحياة	116	28.32	4.52	70.80%	3	كبيرة

المجال	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة المحكية
متوسط إجمالي جودة الحياة	116	146.30	15.85	71.72%		كبيرة

تبين أن مستوى جودة الحياة جاء بمتوسط حسابي (146.3) وبوزن نسبي (71.72%) وبدرجة كبيرة؛ حيث حصل البعد الاجتماعي على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (32.94) وبوزن نسبي (82.35%) وبدرجة محكية كبيرة جداً، ثم البعد المهني بالترتيب الثاني بمتوسط حسابي (32.46) بوزن نسبي (81.15%) وبدرجة محكية كبيرة، ثم المجال العام لجودة الحياة بمتوسط حسابي (28.32) وبوزن نسبي (70.8%)، تلاه البعد الجسمي بمتوسط حسابي (28.12) وبوزن نسبي (63.91%)، وأخيرًا البعد النفسي بمتوسط حسابي (24.43) وبوزن نسبي (61.08%).

مجال البعد الجسمي: جميع المتوسطات الحسابية للبعد الجسمي جاءت متفاوتة حيث حصلت على درجات محكية بين القليلة جداً والقليلة والكبيرة جداً، حيث تراوحت بين (3.5 و1.36) وبأوزان نسبية (87.72%) و(34.05%)، أما المتوسط الكلي للمجال كان (28.12)، وبوزن نسبي (63.91%)، ما يدل على أن مستوى البعد الجسمي جاء بدرجة كبيرة. وتعزو الباحثة هذه الدرجات المتدنية إلى جائحة الكورونا التي اجتاحت البلاد في السنوات الأخيرة، ما أدى إلى سوء الحالة الصحية لدى الكثير من المعلمين والمعلمات، أما عن الدرجات المرتفعة تعزوها الباحثة إلى المعلمين في وضع صحي جيد ومستقر أو التحلي بمناعة قوية.

مجال البعد النفسي: جميع المتوسطات الحسابية للبعد النفسي جاءت متفاوتة؛ حيث حصلت على درجات محكية بين القليلة جداً والقليلة والكبيرة والكبيرة جداً، حيث تراوحت بين (3.4 و1.57) وبأوزان نسبية (84.91% و39.22%)، أما المتوسط الكلي للمجال كان (24.43) وبوزن نسبي (61.08%)، ما يدل على أن مستوى البعد النفسي جاء بدرجة قيلة. وتعزو الباحثة ذلك إلى الضغوطات النفسية التي تعرضت لها عينة البحث، بأعقاب الضائقة المالية والإغلاق العام وما سبب من عزلة اجتماعية، وتغيير نمط ونظام الحياة العملية جراء جائحة الكورونا، وكثرة حالات الاصابة والوفيات بأعقاب الطفرات والتغيرات الآخذة بالاستمرار وعدم اتضاح الوجهة المستقبلية، وبالتالي تعرضت عينة البحث كسائر أبناء المجتمع للضغوطات المختلفة، إضافة إلى الأحداث الأخيرة في قضية الهدم والتهجير في منطقة النقب عامة وضواحي رهط خاصة، حيث كانت هنالك المواجهات بين أبناء المجتمع والقوات الحكومية التي أدت إلى اعتقال العديد من الشبان حتى كتابة البحث، وهذا أسهم في التأزم النفسي لدى عينة البحث، إضافة إلى تعاضدهم وتآزرهم مع أصحاب البيوت المهدمة وتشردهم في صقيع ليالي الصحراء الباردة، علماً أن عينة البحث محددة الجنس بالإناث المتسمات بالعاطفة والتماهي الوجداني.

مجال البعد الاجتماعي: جميع المتوسطات الحسابية للبعد الاجتماعي جاءت متقاربة حيث حصلت على درجات محكية بين الكبيرة والكبيرة جداً، حيث تراوحت بين (3.72 و2.72)، وبأوزان نسبية (92.89% و68.1%)، أما المتوسط الكلي للمجال كان (32.94) وبوزن نسبي (82.35%)، ما يدل على أن مستوى البعد الاجتماعي جاء بدرجة كبيرة جداً. جاءت فقرات البعد الاجتماعي بدرجة كبيرة وكبيرة جداً، وتفسر الباحثة مستوى البعد الاجتماعي المرتفع كنتيجة للدعم الذي تلقته الأسر في السنوات الأخيرة في ظل انتشار فايروس كورونا ، بحيث إن الجيران، الأصدقاء والزملاء في العمل قد قدموا الدعم المعنوي والتكاتف الاجتماعي، وهذا أسهم في الاستقرار الاجتماعي، إضافة إلى المساعدات المعنوية المادية الرمزية من جمعيات الإغاثة، كتوفير بعض مما تحتاجه الأسرة كطعام ودواء ومستلزمات أساسية، وكذلك أسهم في ارتفاع درجات البعد الاجتماعي، تكاتف المجتمع الصغير بسبب الإغلاق وحظر التجول، والذي أسهم في توطيد العلاقات الأسرية.

مجال البعد المهني: جميع المتوسطات الحسابية للبعد المهني جاءت متفاوتة حيث حصلت على درجات محكية بين القليلة والكبيرة والكبيرة جداً، حيث تراوحت بين (3.58 و1.93)، وبأوزان نسبية (89.57%) و(48.26%)، أما المتوسط الكلي للمجال، فكان (32.46) وبوزن نسبي (81.15%)، ما يدل على أن مستوى البعد المهني جاء بدرجة كبيرة. تعزو الباحثة ذلك إلى النظام التوظيفي في المؤسسات التربوية، بحيث يتم استيعاب المعلمين وفق تخصصاتهم المهنية، التي تتوافق مع الاحتياج في الجهاز التربوي وما ينقصه من كوادر، وينتج عن ذلك زيادة الرضا والشعور بالانتماء المهني، وكذلك توفير إمكانات التطور المهني، وفق التقنيات والمستجدات في السياسة التربوية، وتوفر إمكانية الاختيار من بين تلك الإمكانات.

المجال العام لجودة الحياة: جميع المتوسطات الحسابية للمجال العام لجودة الحياة جاءت متفاوتة؛ حيث حصلت على درجات محكية بين القليلة جداً والقليلة والكبيرة، حيث تراوحت بين (3.28 و1.39) وبأوزان نسبية (81.9% و34.7%)، أما المتوسط

الكلي للمجال كان (28.32)، وبوزن نسبي (70.8%)، ما يدل على أن مستوى المجال العام لجودة الحياة جاء بدرجة كبيرة. تتفق هذه النتائج مع دراسة (راضي، 2013)، التي أظهرت نتائجها أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الانفعالي وجودة الحياة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وقد تبين من خلال النتائج أن جودة الحياة لدى عينة البحث جاءت مرتفعة بدرجتها الكلية، وأبعادها الخمسة، حيث تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات سابقة مثل دراسة (عوادي وآخرون، 2019 –2020)، التي أشارت إلى أن مستوى جودة حياة مرتفع لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

إجابة السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة على مقياس الذكاء الاجتماعي تعزى لمتغيري (العمر – الحالة الاجتماعية)؟

استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي، والجدول (5) يوضح النتيجة:

جدول (5): تحليل التباين الأحادي بين متوسطات الذكاء الاجتماعي لمتغير العمر

القياس	التباينموضع	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	ف	sig	الدلالة الإحصائية
الذكاء الاجتماعي	بين المجموعات	6.311	2	3.156	0.261	.771	غير دالة
	داخل المجموعات	1365.482	113	12.084			
	المجموع	1371.793	115				

يتضح من الجدول (5) أن القيمة Sig للدرجة الإجمالية للاستبانة (.771)، وهي أكبر من (.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة على مقياس الذكاء الاجتماعي تعزى للمتغير العمر. تعتقد الباحثة أن الذكاء الاجتماعي لأفراد العينة جاء بدرجات متشابهة نسبة للعمر، وتعزو ذلك لاكتمال النمو والقدرة على توظيف المهارات المكتسبة في المواقف الاجتماعية المختلفة لدى أفراد العينة.

للتحقق من صحة الفرضية التي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة على مقياس الذكاء الاجتماعي تعزى للمتغير الحالة الاجتماعية"، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي والجدول (6) يوضح النتيجة:

جدول (6): تحليل التباين الأحادي بين متوسطات الذكاء الاجتماعي لمتغير الحالة الاجتماعية

القياس	التباينموضع	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	ف	sig	الدلالة الإحصائية
الذكاء الاجتماعي	بين المجموعات	9.467	2	4.734	0.393	.676	غير دالة
	داخل المجموعات	1362.326	113	12.056			
	المجموع	1371.793	115				

يتضح من الجدول أن القيمة Sig للدرجة الإجمالية للاستبانة (.676)، وهي أكبر من (.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة على مقياس الذكاء الاجتماعي تعزى للمتغير الحالة الاجتماعية. تعتبر الباحثة أن هذه النتيجة غير منطقيه وذلك بسبب اتفاق جنس العينة، واختلاف حالاتهن الاجتماعية، وخبراتهن التي تنعكس وتؤثر على تفاعلاتهن، وبالتالي فإن للحالة الاجتماعية تأثيراً من حيث المهارات والعلاقات التفاعلية مع الآخرين.

إجابة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة على مقياس جودة الحياة تعزى لمتغيرات (العمر – الحالة الاجتماعية)؟

حيث استخدمت الباحثة اختبار ت واختبار تحليل التباين الأحادي للتحقق من الفرضيات ذات العلاقة، وفيما يلي توضيح لذلك:

للتحقق من صحة الفرضية التي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة على مقياس جودة الحياة تعزى للمتغير العمر"، واستخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي والجدول (7) يوضح النتيجة:

جدول (7): تحليل التباين الأحادي بين متوسطات جودة الحياة لمتغير العمر

القياس	التباينموضع	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	ف	sig	الدلالة الإحصائية
جودة الحياة	بين المجموعات	214.277	2	107.139	0.422	.657	غير دالة
	داخل المجموعات	28436.07	113	253.893			
	المجموع	28650.348	115				

يتضح من الجدول (8) أن القيمة Sig للدرجة الإجمالية للاستبانة (.657)، وهي أكبر من (.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة على مقياس جودة الحياة تعزى للمتغير العمر.

للتحقق من صحة الفرضية التي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة على مقياس جودة الحياة تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي، والجدول (8) يوضح النتيجة:

جدول (8): تحليل التباين الأحادي بين متوسطات جودة الحياة لمتغير الحالة الاجتماعية

القياس	التباينموضع	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	ف	sig	الدلالة الإحصائية
جودة الحياة	بين المجموعات	824.938	2	412.469	1.66	.195	غير دالة
	داخل المجموعات	27825.41	113	248.441			
	المجموع	28650.348	115				

يتضح من الجدول: أن القيمة Sig للدرجة الإجمالية للاستبانة (.195)، وهي أكبر من (.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة على مقياس جودة الحياة تعزى للمتغير الحالة الاجتماعية.

إجابة السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الذكاء الاجتماعي ومستوى جودة الحياة لدى معلمات رياض الأطفال في مدينة رهط؟

استخدمت معامل الارتباط بيرسون للتحقق من صحة الفرضية التي تنص على: توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الذكاء الاجتماعي ومستوى جودة الحياة لدى معلمات الروضات في مدينة رهط، والجدول (9) يبين النتائج:

جدول (9): معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة

	الذكاء الاجتماعي	جودة الحياة
معامل بيرسون		.067
الدلالة		.478
العينة		116
الارتباط غير دال		

يتضح من الجدول (9) أن مستوى الدلالة جاء أكبر من 05. ، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على "لا توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الذكاء الاجتماعي ومستوى جودة الحياة لدى معلمات الروضات في مدينة رهط".

أظهرت معظم الدراسات التي استخدمتها الباحثة كدراسات سابقة للبحث، وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الذكاء الاجتماعي ومستوى جودة الحياة، وهذا ما تناقض مع نتيجة الدراسة الحالية، وتعزو الباحثة ذلك إلى أسباب عدة، منها:

الحدود الزمانية للدراسة توافقت مع موجة جديدة ومحتدة للكورونا بطفرة جديدة، أدت إلى التشديد في التقييدات والاضطراب في صفوف الطواقم التربوية انصياعا لتعليمات وزارة الصحة، ومنها عدم استقبالهم لأفراد من خارج المؤسسات، وبالتالي صعب

على الباحثة الوصول وجاهيا إلى عينة البحث وتمرير الأداة (الاستبانة) إلكترونياً، في حين كانت ضغوطات كثيرة على الشبكة العنكبوتية والاتصال بها، وزد على ذلك المتطلبات الوزارية الكثيرة من المربيات، بكل ما يخص إجراء فحوصات للطلبة وإرسال تقارير بنتائجها إلى الوزارات.

الاستنتاجات:

- مستوى الذكاء الاجتماعي يتراوح بين المنخفض والمرتفع لذلك توصي الباحثة بتطوير برامج لرفع المستوى المنخفض والحفاظ على ثبات المستوى المرتفع.
- مستوى جودة الحياة جاء مرتفعًا حيث حصل البعد الاجتماعي على الترتيب الأول، أما البعد النفسي فكان الأكثر انخفاضًا.
- لا توجد فروق بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة على مقياس الذكاء الاجتماعي تعزى لمتغيري العمر والحالة الاجتماعية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة على مقياس جودة الحياة تعزى للمتغير العمر والحالة الاجتماعية.
- لا توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الذكاء الاجتماعي ومستوى جودة الحياة لدى معلمات الروضات في مدينة رهط.

التوصيات:

توصي الدراسة الحالية بما يأتي:

1. العمل على إعداد دورات وبرامج لإكساب مهارات في تطوير الذكاء الاجتماعي لدى معلمات رياض الأطفال عامة، وفي مجتمع البحث خاصة.
2. بناء مساق في برنامج تخصص الطفولة المبكرة في الجامعات يهدف إلى إكساب الطالبات مهارات وذكاء اجتماعياً عالياً، يمكنهن من ممارسته في حياتهم المهنية، وينعكس على الأطفال في رياض الأطفال في تطور الجانب الاجتماعي اقتداءً بهن.
3. إجراء دراسات عن جودة الحياة وعلاقتها بمتغيرات أخرى.
4. إجراء دراسة حول العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة مع متغير وسيط.

المصادر والمراجع باللغة العربية:

- أبو حطب، ف. (1996). القدرات العقلية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو حلاوة، م. (2010) جودة الحياة: المفهوم والأبعاد، ورقة بحثية، جامعة الإسكندرية كلية التربية بدمنهور، قسم علم النفس التربوي
- أبو يونس، أ. (2013). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة خان يونس. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، قسم علم النفس، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- أحمد، م. (2016). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بجودة الحياة لدى عينة من طالبات قسم رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة القصيم. مجلة دراسات الطفولة، 19 ،70– 71.
- جاد، ا. (2018–2019). الرضا عن جودة التعليم وعلاقته بكل من الذكاء الوجدانّي ونوعية الحياة،" دراسة مقارنة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 4(42)، 24–39.
- الجنزوري، ف. الناجي، ف. (2021). الذكاء الاجتماعي لدى عينة من معلمات رياض الأطفال وعلاقته ببعض المتغيرات، الجزء الثاني، المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية العجيلات.
- حسن، ا. رجيعة، ع. الضو، ف. وصادق، أ. (2011). المكونات العاملية للذكاء الاجتماعي في إطار نموذجي أبو حطب والبرشت المنبئة بالنجاح الدراسي لدي طلاب كليات التربية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 21(71)، 527 – 584.
- خميس، إ. (2010). جودة الحياة وعلاقتها بكل من الرضا الوظيفي وقلق المستقبل لدى معلمات رياض الأطفال. المؤتمر العلمي الثالث: تربية المعلم العربي وتأهيله: رؤى معاصرة، جرش: كلية العلوم التربوية، مجلة جامعة جرش الأهلية، 1،154.
- الخزرجي، ض. والعزي، أ. (2010). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات "معهد إعداد المعلمات. مجلة ديالى، 47، 320–342.
- راضي، ا. (2019). الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية الأساسية،20 (82)، 691–734.
- الزغول، ع. (2012). مبادئ علم النفس التربوي. دار المسيرة، عمان الاردن.

- صواش، س. (2018). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بجودة الحياة المهينة لدى أساتذة قسم علم النفس بجامعة المسيلة. وزارة التعليم والبحث العلمي جامعة محمد بوضياف، الجزائر.
- عبد الحفيظي، ي. (2016). تقنين مقياس جودة الحياة لمحمود منسي وعلي كاظم على الطلبة الجامعىين دارسة ميدانية. رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
- العجوري، أ. (2013). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بجودة الحياة لدى المعلمين والمعلمات بمحافظة شمال غزة. رسالة ماجستير، علم النفس، جامعة الازهر، غزة، فلسطين.
- عون، ع. ع. (2020). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بجودة الحياة عند المدرس الكفيف– دراسة ميدانية. (رسالة ماجستير)، الجزائر.
- قرح، ا. زويزية، خ (2020). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بجودة الحياة لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي. (دراسة ماجستير)، مركز التوجيه لولاية الوادي، الجزائر.
- محاميد، ت. والصلاحين، ع. (2018). الهوية وآثارها في الداخل الفلسطيني: (أطروحة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- مزيد، ز. (2018). الضغوط المهنية وعلاقتها بجودة الحياة لدى معلمات رياض الأطفال. المجلة الجزائرية للعلوم الاجتماعية والانسانية، 6 ،11 106
- المطيري، خ. (2000). الذكاء الاجتماعي لدي المتفوقين دراسة استكشافية مقارنة بين الطلاب المتفوقين عقلياً وغير المتفوقين في المرحلة الثانوية بمدارس الكويت. (رسالة ماجستير)، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- ملحم، س. (2000). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- منسي، م. وكاظم، ع. (2006). مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة. وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة".

References:

- Abu Hatab, f. (1996). Mental Abilities. Anglo Egyptian Bookshop, Cairo, Egypt. (in Arabic).
- Abu Younis, I. (2013). Social Intelligence and its Relationship with Critical Thinking and Quality of Life among Elementary School Teachers in Khan Yunis Governorate. Doctoral thesis, Department of Psychology, Islamic University of Gaza. (in Arabic).
- Abu Halawa, M. (2010). Quality of Life: Concept and Dimensions. Research paper, Alexandria University, Faculty of Education in Damanhur, Department of Educational Psychology. (in Arabic).
- Abdelhafidhi, Y. (2016). Standardization of the Quality-of-Life Scale by Mahmoud Mansi and Ali Kazem on University Students: A Field Study. Master's thesis, University Kasdi Merbah, Ouargla. (in Arabic)
- Ahmed, M. (2016). Social intelligence and its relationship to quality of life among a sample of students in the Department of Early Childhood Education at the College of Education, Qassim University. Journal of Childhood Studies, 19(70), 71(in Arabic).
- Al-Ajouri, A. (2013). Social Intelligence and its Relationship with the Quality of Life among Male and Female Teachers in North Gaza Governorate. Master's thesis, Psychology Department, Al-Azhar Al-Khazraji and Al-Azzi (2010). "Social Intelligence and its Relationship with Academic Achievement among Students at the Institute of Teacher Preparation." Dayaly Journal, Issue 47, p. University, Gaza. (in Arabic)
- Al-Janazouri, F., & Al-Naji, F. (2021). Social intelligence among a sample of kindergarten teachers and its relationship to some variables, Part Two, The Third Scientific Conference of the Faculty of Education, Al-Ajaylat. (in Arabic)
- Al-Zaghloul, E. (2012). Principles of Educational Psychology. Dar Al-Maseera, Amman, Jordan. (in Arabic).
- Al-Mutairy, K. (2000). Social Intelligence in High Achievers: An Exploratory Comparative Study between Intellectually Gifted and Non-Gifted Students in Secondary Schools in Kuwait. Master's thesis, Graduate College, Arabian Gulf University, Bahrain. (in Arabic).
- Asthana,A,(2020) Social Media and the Quality of Life of Women,, Indira Gandhi National Open University, India
- Awn, A, A. (2020). Social Intelligence and its Relationship with the Quality of Life among Visually Impaired Teachers: A Field Study. Master's thesis, Algeria. (in Arabic).
- Babu, M. s. (2007). Social intelligence and aggression among senior secondary school students: A comparative sketch

- Hassan, A., Raji'a, A., Aldaw, F., & Sadek, A. (2011). The factorial components of social intelligence within the frameworks of Abu Hatb and Al-Barsht models predicting academic success among students of education colleges. Egyptian Journal of Psychological Studies, 21(71), 527-584. (in Arabic)
- Jadd, Shaimaa Badr Amer (2018-2019). Satisfaction with the Quality of Education and its Relationship with Emotional Intelligence and Quality of Life: A Comparative Study. College of Education Journal, Ain Shams University, Issue 42, Part Four. (in Arabic).
- Khamis, I. (2010). Quality of life and its relationship to both job satisfaction and future anxiety among kindergarten teachers. The Third Scientific Conference: Education of the Arab Teacher and its Qualification: Contemporary Perspectives, Jerash: Faculty of Educational Sciences, Jerash University, 154. (in Arabic)
- Malham, S. (2000). Research Methods in Education and Psychology. Dar Al-Maseera, Jordan. (in Arabic).
- Mansi, M, & Kazem, A. (2006). Quality of Life Scale for University Students. Proceedings of the Conference on Psychology and Quality of Life. (in Arabic).
- Marlowe, H.A. (1988) social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence, Journal of Educational psychology. (18): 13 – P 18
- Mazeed, Z. (2018). Professional stress and its relationship to quality of life among kindergarten teachers. Algerian Journal of Social and Human Sciences, 6(11), 106. (in Arabic)
- Mahamid, T., & Al-Salahin, A. (2018). Identity and its effects in the Palestinian interior: (Unpublished doctoral dissertation), University of Jordan, Amman. (in Arabic)
- Narimani, M. & Ghaffari, M. (2016). The role of moral and social intelligence in predicting resiliency and quality of life in parents of children with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 5 (2), 106-128. (Persian). (in Arabic)
- Naser. A. (2021) The Personal-Social Intelligence and Its Relationship to Social Responsibility and The Tendency to Keep Up with From the Viewpoint of Secondary School Teachers, Volume 7, Issue 3.
- Qarah, A, Zouizia, K. (2019-2020). Social Intelligence and its Relationship with the Quality of Life among School Guidance and Counseling Advisors. Master's thesis. Guidance Center, El Oued Province. (in Arabic).
- -Radi, I. (2019). Emotional Intelligence and its Relationship with Quality of Life among University Students. Journal of the College of Basic Education, 20(82), 691-734. (in Arabic).
- Saban, Rona Beth S.; Ramos, Rowena Imelda A.; Nacar, Rosalie C. (2023)
- Influence of Social Intelligence and Change Readiness on Quality of Work Life. Human Behavior, Development & Society, 2023, Vol 24, Issue 1, p. 58.
- Sawash, S. (2018). Social Intelligence and its Relationship with Professional Quality of Life among Faculty Members in the Department of Psychology at the University of M'sila. Ministry of Education and Scientific Research, Mohamed Boudiaf University, Algeria. (in Arabic).
- WHO-QOL Group (1994). The Development of World Health Organization Quality of Life Assessment Instrument- The (WHOQOL). In Orlley, J. & Kuyken, W. (Eds). Quality Of Life Assessment International Perspectives, (Pp, 41-57) Berlin: Springer-Verlag.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (45) .September 2024
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

The Role of Administrative Empowerment in Enhancing Administrative Innovation from the Perspective of School Principals in East Jerusalem

Ms. Walaa Ibrahem Attoun*

PhD student, Educational Administration, Arab American University, Jenin, Palestine.

Oricd No: 0009-0009-4184-1184
Email: walaafa1989@gmail.com

Received:
2/01/2024

Revised:
3/01/2024

Accepted:
2/03/2024

***Corresponding Author:**
walaafa1989@gmail.com

Citation: Attoun, W. I. The Role of Administrative Empowerment in Enhancing Administrative Innovation from the Perspective of School Principals in East Jerusalem. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 15(45). https://doi.org/10.33977/1182-015-045-003

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

- **Open Access**

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

Abstract

Objectives: The study aimed to reveal the role of administrative empowerment in enhancing administrative creativity from school principals' viewpoints in East Jerusalem.

Methodology: Descriptive analytical method and the questionnaire was used. The study population consisted of all principals in public schools with (59). Electronic questionnaire was used, the response rate reached 85%, with (44) responses.

Results: The results showed that administrative empowerment domain had high scores for all items, with mean of 3.61 and weight of 72.15%. The field of administrative creativity received high scores for all items, with average of 3.57 and weight of 71.32%. There was a strong correlation of (.833) between administrative empowerment and creativity domains. The results showed no statistically significant differences in administrative empowerment, and statistically significant differences in administrative creativity according to academic qualification. There were statistically significant differences in administrative empowerment and creativity on years of service variable. The researcher recommended the necessity of working to empower principals administratively by providing all means of reinforcement and training courses aimed at enhancing administrative creativity.

Keywords: Administrative Empowerment, Administrative Creativity, Public Schools, East Jerusalem.

دور التمكين الإداري في تعزيز الإبداع الإداري من وجهة نظر مديري المدارس في منطقة القدس الشرقية

أ. ولاء إبراهيم عطون*

طالبة دكتوراه، إدارة تربوية، الجامعة العربية الأمريكية، جنين، فلسطين.

الملخص

الأهداف: هدفت الدراسة الكشف عن دور التمكين الإداري في تعزيز الإبداع الإداري من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في منطقة القدس الشرقية.

المنهجية: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة للحصول على نتائج الدراسة، تكون مجتمع الدراسة من المديرين كافة في المدارس الحكومية في منطقة القدس الشرقية والبالغ عددهم (59) مديراً ومديرة، ولصغر حجم العينة وتوظيف الاستبانة الإلكترونية وبلغت نسبة الاستجابة 85%، بواقع (44) استجابة .

النتائج: بينت النتائج حصول مجال التمكين الإداري على موافقة عالية على فقراته كافة بمتوسط حسابي 3.61 ووزن نسبي 72.15%. كما حصل مجال الإبداع الإداري على موافقة عالية على فقراته كافة بمتوسط حسابي 3.57 ووزن نسبي 71.32%. ووجود علاقة ارتباطية قوية بلغت (.833) بين مجالي التمكين الإداري والإبداع الإداري. وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً على مجال التمكين الإداري، ووجود فروق دالة إحصائيا على مجال الإبداع الإداري تبعا لمتغير المؤهل العلمي. ووجود فروق دالة إحصائياً على مجالي التمكين الإداري والإبداع الإداري تبعاً لمتغير سنوات الخدمة. وأوصت الباحثة بضرورة العمل على تمكين المديرين إداريا عبر توفير وسائل التعزيز كافة، وإخضاعهم لدورات تدريبية غايتها تعزيز الإبداع الإداري.

الكلمات المفتاحية: التمكين الإداري، الإبداع الإداري، المدارس الحكومية، القدس الشرقية.

المقدمة

يشهد العالم تغيرات وتطورات جعلت من الأساليب والأنماط التقليدية في مواجهة المشاكل المنبثقة عن هذا التطور غير صالحة على أرض الواقع، ولا ينأى القطاع التربوي عن أي من هذه التغيرات، فهو جوهر المجتمع بحيث باتت الدول كافة تبدي اهتماماً متصاعداً بالعملية التربوية وتطويرها، وتعد المدرسة البيئة الأولى للأجيال القادمة، فهي المؤسسة التي تشارك الأسرة في بناء الأبناء وتعليمهم القيم والأخلاق، مما ينعكس على بناء شخصيتهم وسلوكهم، بات من الضرورة تفعيل التمكين الإداري لمديري المدارس لغاية ضمان استقرارهم مما ينعكس على المناخ التنظيمي إيجابا على العاملين والطلبة (جعيدي، 2022). وتلجأ الوحدات الإدارية لإشراك العاملين في اتخاذ القرارات لتمكينهم إداريا من خلال تحويل السلطة باتجاه اللامركزية، والمشاركة في عملية صنع القرار وتحقيق الإصلاح وتحرير الطاقات الإبداعية لدى المديرين وتمكينهم (الآغا، 2018).

فالمنظمات الحديثة تسعى لتبني التطورات المتسارعة للمفاهيم التربوية والإدارية، فالتجديد والتطور يبدأ من الإبداع الإداري كقوة جديدة، نظرا للظروف المعقدة التي زادت من الحاجة لتوليد أفكار خلاقة (حجازي، طنبور، 2018). فأهمية الإبداع الإداري تستند على تحسين الأداء وتوفير الحلول المثالية (Shukri, et al., 2021).

وعرف أبو شمالة (2021) التمكين الإداري بأنه "العملية التي بموجبها يتم منح الصلاحيات وإعطاء الإدارة المزيد من السلطة، والصلاحيات وحرية المشاركة، وإبداء الرأي بأمور السياق الوظيفي وتشجيع العالمين للقيام بوظائفهم لإحداث التغيير في عملهم"، وعرفه العنزي (2020) بأنه "عملية منح القادة الاستقلالية والمقدرة بحيث تصبح لديهم ملكة الاجتهاد وإصدار الأحكام وحرية التصرف في القضايا التي تواجههم خلال ممارستهم لمهامهم، بالإضافة إلى الصلاحية الكاملة في اتخاذ القرارات ضمن بيئة التنظيمات الإدارية"، حيث إن التمكين الإداري يطلق العنان للإبداع الإداري، بات التطور المتسارع في القطاع التعليمي والاصلاحات التي تقوم بها الجهات الحكومية المسؤولة زادت من حاجة العملية التعليمية لمدير قيادي مسؤول يعمل على نجاح العملية التعلمية، وحمايتها من الفشل في ظل التحديات المحدقة بها خاصة في المدارس الحكومية في محافظة القدس، والهجمة الشرسة ضد المقدسين والتضيق الممارس ضدهم، مما زاد من عزمها على إعداد الدراسة واختيار المدارس الحكومية في القدس في قياس العلاقة بين التمكين والإبداع الإداري. ويعرف بأنه "توفير درجة من الحرية للعاملين في التشكيلات المنظمة، حيث تستند إليهم المهام بدرجة من الاستقلالية عن النتائج معززين ذلك بنظام فاعل للمعلومات يهيئ تدفقا سريعا لها" (داود، أبو بكر، 2022).

ومن خلال التعريفات السابقة ترى الباحثة أن التمكين الإداري هو "عملية يتم فيها تفويض السلطة للعاملين لغاية منحهم الفرص في اتخاذ القرارات وحل المشكلات، والمشاركة في إبداء الآراء".

تؤكد دراسة كل من أبو شمالة (2021) وقرامطية وآخرين (2020) على أهمية التمكين الإداري باعتباره متغيرا مهما ومؤثرا في العملية الإدارية والوظائف المرتبطة بها، ويمكن اعتباره أحد العوامل التنظيمية التي يمكن أن تؤثر بشكل كبير على كفاءة الأداء للموظفين الإداريين في المنظمة، وأثرها على الأداء التنظيمي للمنظمة، وتتجلى أهمية التمكين الإداري في تأثيره على تحسين دافعية الموظفين ورضاهم وأدائهم الوظيفي وبناء الولاء التنظيمي، بالإضافة إلى ذلك فهو يساعد أيضا في رفع معنويات الموظفين وثقتهم بأنفسهم ويساعد على الموارد البشرية الفعالة، وتقليل معدل دوران الوظائف، وللتمكين الإداري دور في تنمية القدرات البشرية من خلال إشباع حاجات الفرد، وشعوره بالرضا، وتنمية الشعور بالمسؤولية وربط مصالحه مع مصالح المؤسسة، ومن أبرز فوائد التمكين الإداري التي تعود بالنفع على المؤسسة والفرد تغيير مفهوم الخطأ من فعل يجب المعاقبة عليه إلى فرصة للتقدم والتطور؛ لأن الفشل ما هو إلا تجربة للتعلم.

للتعرف إلى أبعاد التمكين الإداري قامت الباحثة بمراجعة الأدبيات ومن هذه الدراسات (عوض، 2018؛ قرامطية وآخرون، 2020) كالآتي:

- تفويض السلطة: تدل على منح بعض الصلاحيات للآخر بهدف تسهيل المهام والوصول للأهداف بطريقة أسرع ولا تنفي مسؤولية المفوض عن العمل بشكل مطلق.
- فريق العمل: هم مجموعة من الأفراد تجمعهم خبرة ومهارة معينة ولديهم مهمة مشتركة لا بد من إنجازها.
- التدريب: يهدف إلى زيادة تطوير المهارات والمعارف لدى الأفراد العاملين، وتعميق معرفتهم بأهداف المنظمة وتوجيه سلوكهم باتجاه رفع كفاءتهم في الأداء.

- الاتصال الفعال: يمثل أحد أهم العوامل الضرورية لبرنامج التمكين الإداري ويدل على عنصر حرية الوصول للمعلومات الحساسة، وعليه لابد من صيانة نظام الاتصالات الفعالة والبعيدة عن الهرمية وزيادة تمكينهم.
- القوة: فيشار بها القدرة على التأثير في الإفراد والإحداث، عبر تحديد المشكلة واختيار البدائل وتنفيذها والتأثير فالنتائج. بحيث يسهم دعم الإدارة العليا للعاملين وإعطائهم مجموعة من المزايا والصلاحيات عبر الإثراء الوظيفي والإدارة الذاتية.
- توافر المعلومات وامتلاكها: تعد مشاركة العاملين بالمعلومات مفتاح عملية التمكين الإداري، فتوافر المعلومات هو ما يولد المسؤوليات.
- امتلاك المعرفة واستثمارها: يعد توافر المعرفة مصدر لرفد العاملين بالخبرة والمهارة الحديثة القادرة على تعزيز ما يملكه العاملون عبر التدريب والتطوير والتجربة والخطأ إلى جانب الحوار.
- المكافآت: تعد المكافآت إحدى متطلبات التمكين، فالمكافآت تعزز عملية التمكين من خلال الاعتراف، وتقدير مهارات العاملين وتقديم حوافز لهم للمشاركة، وعملية التمكين التي توفر الدعم المعنوي للعاملين، والتي تخلق مناخاً جماعياً يتسم بالثقة والدعم تكون أكثر في تقوية الفاعلية الذاتية للعاملين، ومن ثم زيادة تمكينهم.

لتمكين العاملين جملة من المداخل كما أشار لها إمام وآخرون (Imam, et al., 2020) في دراسته وهي كالآتي:

- التمكين الفردي: يقصد بها أنها عملية فردية أو شخصية تنبع من الفرد ودوافعه ومقدار ما يمتلكه من قدرة التأثير في بيئة عمله.
- التمكين المنظمي: هو النشاط الذي تلجأ إليه المنظمة لإيجاد البيئة المساعدة للتمكين؛ أي تهيئة العوامل والأبعاد التي تشجع على تمكين أفرادها وتجعلهم قادرين على إنجاز الفعل الصحيح في المواقف المناسبة.
- التمكين الترابطي: هو المرتبط بأسلوب الإدارة وفلسفتها.
- التمكين الدافعي: هو التمكين الشخصي الذي يهتم بحرية التصرف والسلطة التي يمتلكها الفرد واندفاعه.
- التمكين الخارجي: هو آلية العمل للمنظمة والوسائل المستخدمة لتمكين الأفراد لصياغة القرارات.
- التمكين الداخلي: هو مقدار ما يمتلكه الأفراد العاملون من الالتزام الذاتي والقدرة على تحمل المسؤولية والتصرف في المواقف الآتية التي تعود على المنظمة بعوائد ملموسة.
- المدخل الهيكلي التنظيمي: منح العاملين القدرة في التأثير على المخرجات التنظيمية.
- المدخل التحفيزي: العملية التي يعزز فيها الشعور أو القدرة الذاتية بين الأعضاء المنظمين من خلال تحديد الظروف التي تراعى أو تهتم بالقوة.

وأما عن اتجاهاته ففي ماورد في دراسة مرزوقي (Marzuki, 2019) فهناك اتجاهان للتمكين في بيئة العمل:

- الاتجاه التحفيزي: يركز على العاملين خاصة في الكفاية، والثقة في القدرة على أداء المهام، والشعور بالقدرة على التأثير في العمل، وحرية الاختيار في كيفية أداء المهام والشعور بأهمية العمل.
- الاتجاه الاتصالي: هي العملية التي تتم من أعلى إلى أسفل، وذلك عندما تشارك المستويات العليا في الهيكل التنظيمي المستويات الدنيا في السلطة، ومن ثم يتضمن التمكين ممارسات إثراء الوظيفة، وفرق الإدارة الذاتية، واستقلالية فرق العمل.

تواجه علمية التمكين الإداري جملة معوقات منها ما يعود على المدير، أو على العامل نفسه، انطلاقا من خوفه من تحمل مسؤولية النتائج، وأشار كل من زبيري (2018)، وأبي شمالة (2021) لهذه المعوقات بأنها: زيادة العبء والمسؤولية على العاملين غير القادرين على تحمل المسؤولية، الهيكل التنظيمي والهرمي والمركزية الشديدة في صنع واتخاذ القرارات، وخشية الإدارة العليا من فقدان السلطة، وقلق الإدارة الوسطى من فقدان الوظائف، وضعف نظام الحوافز وعدم كفاية المكافئات، وإساءة استخدام السلطة الممنوحة للعاملين، وتركيز بعض العاملين على نجاحهم الشخصي وتفضيله على نجاح المنظمة، وإقبال الأفراد على المفاهيم النظرية أكثر من إقبالهم على الفاعلية والتطبيق، وتخوف المديرين من فقد السلطة والنفوذ الذي يتمتعون به في ظل المركزية وعدم المشاركة، وعدم الرغبة في التغيير، والسرية في تبادل المعلومات، وعدم الثقة الإدارية.

كما اجتهد الباحثون في تحديد مفهوم واضح للإبداع الإداري، ولكننا نلحظ أن المفاهيم تعددت وتنوعت فهو من المفاهيم الإدارية ذات الصلة بالموارد البشرية في المنظمة فيشار له بأنه: القدرة الفردية والجماعية على توليد أفكار جديدة أو حل المشكلات بطرق يكون فيها الأشخاص قادرين على تغيير الطرق والأنشطة التي كانوا يعملون بها" (داود وأبو بكر، 2022).

أما وفقا لكل من صادق، ومحمد (2022) بأنه "قدرة الإدارة على التمتع بمزيج من القدرات والاستعدادات المتنوعة من (الأصالة والطلاقة، والمرونة، والحساسية للمشكلات، قبول المخاطرة، والتحليل والربط) وذلك في ظل إدارة التغيير ووجود مناخ ملائم وبيئة تدعم العاملين كافة على اختلاف مستوياتهم الإدارية، الهدف منها إبراز قدراتهم الإبداعية الهادفة لتوليد أفكار مبتكرة وبناء برامج بطريقة مبتكرة.

ومما سبق ترى الباحثة أن الإبداع الإداري مفهوم إداري يختص بالقدرة على إبراز المواهب والقدرات الفردية التي تؤثر في المؤسسة، وتحسن من أدائها بطريقة إبداعية.

اطلعت الباحثة على جملة من الدراسات مثل (العفاد والنجار، 2022؛ وغوانمة، 2017) التي أبرزت أهمية الإبداع الإداري بكونه وسيلة للتطوير والتجديد والابتكار، حيث يمكن عبر الإبداع الإداري مواكبة الإحداثيات في البيئة الخارجية والداخلية وقدرتها على تحقيق مخرجات تتصف بالكفاءة، إلى جانب توفير الوقت والجهد والتكلفة عبر استخدام التكنولوجيا، كما أن الإبداع الإداري يجعل المؤسسة في وضع مستقر حيث يسهم في تحسين الخدمات التنظيمية، وإتاحة الفرصة لاختيار البدائل، وحسن استغلال الموارد البشرية، وإتاحة الفرصة لتحديث المستمر.

وتتمثل أبعاد الإبداع الإداري فيما يأتي:

1. الأصالة: ابتكار حلول إبداعية بعيدة كل البعد عن التقليدية.
2. الحساسية للمشكلات: فالمبدع قادر على الشعور بالمشكلة قبل وقوعها بحيث يطرح الحلول قبل تشكلها.
3. المرونة: حيث ينظر إلى المشكلة من زوايا متعددة فلا يقع ضحية للقصور الذهني، وقد تكون تلقائية أو تكيفية.
4. الطلاقة: وهنا الموهبة لا تعد الحل الكافي، بل يجب أن ترتبط بالتحصيل العلمي وقد أشار بعض الباحثين في مجال الإبداع الإداري (السبيعي، 2021).

يشير صادق ومحمد (2022) إلى مجموعة الخصائص والمميزات للإبداع الإداري:

- يعتمد على العمليات العقلية كالإحساس بالمشكلة والطلاقة والأصالة والمرونة.
- يعد عملية متعددة المراحل تنتج أفكارا وأعمالا جديدة.
- يفوق الأمور المادية الملموسة ليشمل خدمة أو فكرة أو رؤية معينة.
- يكمن نتاج جهد الإبداع الإداري في النتيجة الملموسة بالواقع سواء على المستوى الفردي أو الجماعي.
- لا يعد ظاهرة فردية بل يشمل أفراد المجتمع كافة، ومؤسساته، كما أن ممارسته لا تكون حصرا على درجة معينة أو فئة بذاتها.

الدراسات السابقة العربية والأجنبية:

دراسة (جعيدي، 2022) هدفت لدراسة النموذج البنائي للعلاقة بين الحكمة الإدارية والتمكين الإداري والإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين. واستخدمت الباحثة المنهج الكمي من خلال تصميم استبانة، والمنهج النوعي من خلال إجراء مقابلات من خلال مجموعات بؤرية من مديري المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين. وبينت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين الحكمة الإدارية والتمكين الإداري والإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين. وبينت النتائج وجود فروق بين المبحوثين تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح السنوات الأعلى، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

دراسة علي (Ali, 2022) هدفت التعرف إلى اتجاهات العاملين في جامعات السودان للعلوم والتكنولوجيا حول أثر بيئة العمل في الإبداع الإداري، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي في جمع البيانات وإعداد الدراسة. حيث قام بتطبيق الدراسة على عينة مكونة من (100) فرد، وتوصلت الدراسة لجملة من النتائج، أهمها: وجود تأثير لبيئة العمل على الإبداع الإداري لكن لا يوجد تأثير للتكنولوجيا، وعن توصيات الدراسة فكانت ضرورة توفير الاحتياجات كافة للعاملين لمساعدتهم على ممارسة عملهم بكفاءة وفاعلية، والحرص على مواكبة التطورات التكنولوجية.

دراسة أبو شمالة (2021) هدفت التعرف إلى أثر الريادة الاستراتيجية في التمكين الإداري من وجهة نظر الموظفين الإداريين في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بالمحافظات الجنوبية، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة رئيسية للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (149) موظفاً، ومن أهم النتائج التي توصلت

إليها الدراسة وجود موافقة كبيرة على محور التمكين الإداري في وزارة التربية والتعليم في المحافظات الجنوبية لفلسطين، كما أظهرت النتائج وجود علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين الريادة الاستراتيجية والتمكين الإداري.

دراسة مرشود، ومربوع (2021) هدف الباحثان من الدراسة قياس درجة توافر الإبداع الإداري وفاعلية الأداء الوظيفي لدى مديري مدارس وكالة الغوث، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وقاما بتصميم استبانة، وقاما بتوزيعها على عينة عشوائية مكونة من (88) مديراً ومديرة، وأظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لجميع مجالات الإبداع الإداري وفاعلية الأداء الوظيفي مرتفعة، كما أشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي على عكس سنوات الخدمة، وكانت أهم التوصيات تشير الى أهمية وضع استراتيجيات لتفعيل ممارسة الإبداع الإداري في المنظمات التعليمية لغايات توزيع الأدوار، تعزيز روح المبادرة والإبداع لدى المعلمين، كما أوصت بضرورة تفعيل نظام الحوافز بطريقة مهنية.

دراسة شكري (Shukri, et al., 2021) طبقها على شركات الاتصالات في العراق بهدف البحث في دور الإبداع الإداري للمديرين على تحسين أداء العاملين في الشركات عبر دراسة الحالة لإحدى شركات الاتصالات في العراق، واستخدم الباحثون في إعداد الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (100) فرد يعملون في شركات الاتصالات في المحافظة، وتوصلت الدراسة إلى أن للإبداع الإداري دورا مهما في رفع أداء العاملين وذلك ضمن معايير الأداء الجيد، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالموظفين كأحد الأساليب لتحسين الأداء وتكريم المبدعين في كافة، وإيلاء مزيد من الاهتمام للمكافآت بأنواعها كافة.

دراسة إمام (Imam, et al., 2020) التي هدفت فهم آلية الإبداع التي ترعاها القيادة الأصيلة من خلال التمكين والالتزام تجاه المشرف في باكستان. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة رئيسية للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (214) موظفاً في شركات الاتصالات في باكستان، أما نتائج الدراسة فبينت أن المنظمات تعمل على تحسين الإبداع من خلال تبني نموذج إداري يقدم القيم الأخلاقية جنبًا إلى جنب مع نظام فعال وشفاف وثقافة تمكينية، يجب تدريب المديرين على تطوير سمات أصيلة؛ حتى يتمكنوا بعد ذلك من تحديد المجالات الحرجة ومعالجتها التي ستعمل على رعاية السلوك الإبداعي والمبتكر لدى أتباعهم. وأوصت بضرورة تدريب المديرين على تطوير سمات أصيلة ليتمكنوا عبرها من تحديد المجالات الحرجة ومعالجتها، التي ستعمل على رعاية السلوك الإبداعي والمبتكر لدى أتباعهم.

دراسة شيباني (2020) هدفت دراسة انعكاسات الإبداع الإداري على الأداء الوظيفي في السعودية، واستخدم الباحث في المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام بتصميم استبانة وتوزيعها على (30) فردا إلى جانب إجراء مقابلة واحدة مع أستاذ يعمل في القسم نظرا لظروف كورونا، وأوصى بضرورة رفع شعار التجديد والإبداع والعمل على إنشاء بنك الأفكار، والتأكد من أن المبدعين ليسوا منهكين في أعمال تقليدية طوال اليوم.

دراسة العنزي (2020) هدفت التعرف إلى واقع التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت ودوره في ممارسة المديرين لمهامهم ومعوقاته، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة رئيسية للدارسة، وتكونت عينة الدراسة من (100) مدير ومديرة من مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت، وأظهرت النتائج أن أبرز معوقات التمكين الإداري تتمثل في ضعف التأهيل المهني لبعض المديرين ، وضعف السمات القيادية لدى مديري المدارس، وضعف الثقة بين مديري المدارس ورؤسائهم في الإدارات التعليمية، وقلة تدريب المدراء على استخدام التكنولوجيا.

دراسة مراد (2020) هدفت معرفة العلاقة بين التمكين الإداري والرضا الوظيفي بالتطبيق على المديرين والعاملين في وزارة الاستثمار والتعاون الدولي بمصر، واتبعت الباحثة في إعداد الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة وتم توزيعها على عينة عشوائية مكونة من (130) فرداً، وجاءت أهم النتائج لتشير إلى أن درجة التمكين الإداري للعاملين جاء بدرجة عالية جدا، وأن درجة الرضا الوظيفي جاءت بدرجة جيدة، وأكدت الدراسة على أن هناك علاقة ذات دلالة معنوية للتمكين الإداري على الرضا الوظيفي.

دراسة (Atik, et al., 2020) هدفت البحث في تأثير أسلوب القيادة التمكينية لمديري المدارس على المعلمين على الرضا الوظيفي من خلال التركيز على التأثير الوسيط للثقة، والتمكين النفسي بمابوكالي في دنيزلي، اتبعت الدراسة المنهج الوظيفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة رئيسية للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (401) معلم من معلمي المدارس في المنطقة الوسطى بمابوكالي في دنيزلي، وأظهرت النتائج أن السلوكيات القيادية التمكينية لمديري المدارس بشكل إيجابي. بالإضافة إلى ذلك، تم تحديد أن الثقة والتمكين النفسي لهما تأثير وسيط على العلاقة بين تمكين السلوكيات القيادية والرضا الوظيفي، تمت مقارنة النتائج التي تم الحصول عليها مع نتائج البحث ذي الصلة.

دراسة أبي زياد (2019) التي درست أثر إدارة الجودة الشاملة على الإبداع الإداري في شركة الاتصالات الفلسطينية، ولتحقيق الغاية من الدراسة وظف الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبانة في جمع بياناتها، حيث تم استهداف (177) مبحوثا تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وعن أهم النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية لأبعاد إدارة الجودة الشاملة على الإبداع الإداري، وأوصى في ضوء ذلك بضرورة التزام الشركة المبحوثة التزاما فعليا جادا بتطبيق أبعاد الجودة الشاملة كافة مع التركيز على الأبعاد الأكثر تأثيرا في الإبداع الإداري.

دراسة (Kusumaningrum, et al., 2018) هدفت إلى معرفة مستوى تمكين مدير المدرسة الإعدادية الداخلية في جاوة الشرقية بإندونيسيا، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداة رئيسية للدراسة وتكونت عينة الدراسة من (61) مديراً من مديري المدارس الإعدادية الداخلية في أندونيسيا، وأظهرت النتائج أن مستوى التمكين الإداري للمديرين في المدارس الداخلية في إندونيسيا كان مرتفعا، وتوصي الدراسة بتشجيع مديري المدارس على تفويض السلطة للعاملين في المدرسة من خلال منح الصلاحيات، وتطوير القدرات وتنميتها من خلال الدورات التدريبية وورش العمل.

دراسة (Aburuman, 2016) هدفت التعرف إلى أثر التمكين الإداري في تحسين الإبداع داخل معهد الإدارة العامة في الأردن. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ومثلت الاستبانة أداة رئيسية في جمع البيانات، وقد بلغت عينة الدراسة (96) موظفاً، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين توجهات العاملين نحو تحسين الإبداع الذي يمكن أن يعزى إلى متغيرات (سنوات الخدمة والمسمى الوظيفي).

على الرغم من الدراسات العديدة التي بحثت في متغيرات الدراسة إلا أن الباحثة سعت من خلال الدراسة لتطبيق متغيرات الدراسة على مجتمع خاص، واختبار مستوى هذه المتغيرات وواقعها فيه، لذا ترى أن الدراسة تنفرد بهذه الميزة حيث تعاني منطقة القدس الشرقية من التهميش وشح الدراسات.

مشكلة الدراسة:

يلعب الإبداع الإداري دورا مهما في تحسين أداء العاملين، وتميزهم عبر تحسين وعيهم وزيادة إلمامهم بكثير من جوانب العمليات الإدارية، كما يسهم في توفير الحلول المثالية في ظل بيئة شديدة التغير، ويسهم في صنع القرار بشكل أفضل (Shukri, et al., 2021). حيث تبذل المنظمات الكثير من العناية لتبني مجموعة من المفاهيم الإدارية الحديثة التي من شأنها منحها قوة جديدة، فبات التجديد جوهر العملية الإدارية، ويبدأ من الإبداع الإداري فالمنظمات تعيش في ظل ظروف معقدة الأمر الذي يزيد من حاجتها للإبداع عبر تنمية قدرات العاملين، ودعمهم للمشاركة في اتخاذ القرارات وتوليد أفكار خلاقة (حجازي، وطنبور، 2018).

ففي دراسة قام بها الباحثان (Yossef & Rakha, 2017) تبين أن العلاقة ارتباطية بين المتغيرات الشخصية والإدارية ومستويات الإبداع الإداري، ونلحظ أن الاهتمام واضح باتجاه البحث في المتغيرات، إلا أن الباحثة اجتهدت لتقديم الإضافة العلمية وتحقيق الأصالة بالاجتهاد في جمع البيانات للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما دور التمكين الإداري في تعزيز الإبداع الإداري من وجهة نظر مديري المدارس في منطقة القدس الشرقية؟

للإجابة عن السؤال الرئيس، تم الإجابة عن الأسئلة الآتية :

1. ما واقع التمكين الإداري من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة القدس الشرقية؟
2. ما واقع الإبداع الإداري من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة القدس الشرقية؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين التمكين الإداري والإبداع الإداري من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة القدس الشرقية؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول التمكين الإداري والإبداع الإداري من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة القدس الشرقية تعزى للمتغيرات الديموغرافية (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)؟

أهمية الدراسة:

للدراسة أهمية خاصة علمية وعملية، تتمثل فيما يلي:

الأهمية العلمية: تمثل الدراسة أهمية خاصة للباحثين والدارسين، حيث تعد الدراسة إضافة للمكتبة البحثية الفلسطينية وبحثا خاصا بمنطقة القدس الشرقية التي تحتاج للبحث والدراسة والتحقق من النتائج.

الأهمية العملية: تتمثل بالإضافة التي قدمتها الباحثة من خلال الإطار النظري للدراسة، والنتائج الخاصة التي توصلت لها عبر تحليل نتائج البيانات التي قامت بجمعها من خلال الاستبانة ومقارنتها بغيرها من الدراسات ذات الصلة.

محددات الدراسة:

للدراسة مجموعة من الحدود، وهي:

- الحدود الزمانية: تم إعداد الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسة 2023-2024.
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية في محافظة القدس.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على مديري المدارس الحكومية في محافظة القدس.
- الحدود المفاهيمية: اقتصرت الدراسة على المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدراسة.

تعريف المصطلحات:

التمكين الإداري: "استراتيجية حديثة، تهدف إلى إطلاق الطاقات الكامنة للعاملين في المؤسسة، ومشاركتهم بتحديد الرؤية المستقبلية لها؛ لأن إنجاح المؤسسة يعتمد على كيفية تناغم حاجات العاملين وتكاملها مع رؤية المؤسسة وأهدافها" (الآغا، 2018).

التمكين الإداري إجرائيا: "منح الصلاحيات لمديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية"

الإبداع الإداري: يشار به لقدرة المدير على استخدام أساليب حديثة في التفكير، تمتاز بالأصالة والطلاقة والحساسية للمشكلات. بحيث تعمل على تحقيق المصلحة العامة قابلة للتطوير وفقا لإمكانيات الأفراد في المؤسسة (السبيعي، 2021).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: الجهد المبذول من قبل الجهات الإدارية في سبيل تطوير العمل وتحقيق المصلحة.

خطوات الدراسة:

- قامت الباحثة بمراجعة الأدبيات وشملت الكتب، الدوريات والمقالات والتقارير، والأبحاث والدراسات المشابهة التي تناولت متغيرات الدراسة.
- بعد مراجعة الأدبيات قامت الباحثة بتصميم أداة الدراسة وعرضها على لجنة من ذوي الاختصاص والمعرفة؛ لإبداء الرأي والتقييم وإجراء التعديلات المطلوبة لتظهر بصورتها النهائية التي تم توزيعها وفقا لها.
- قامت الباحثة بالتواصل شخصيا مع المدارس المبحوثة وتوزيع الرابط الإلكتروني للاستبانة.
- بعد مرحلة توزيع الاستبانة قامت الباحثة بتفريغ البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS)، واستخدام الاختبارات اللازمة والمطلوبة لغاية الإجابة عن الأسئلة، واختبار الفرضيات التابعة لها.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: المنهج الأنسب لإعداد الدراسة هو "المنهج المسحي" الذي يعرّف بأنه المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً للحصول على معلومات تجيب عن أسئلة الدراسة دون تدخل من الباحثة فيها.

أفراد الدراسة: يتمثل أفراد الدراسة في مديري المدارس الحكومية في محافظة القدس، والبالغ عددهم 59 مديرا ومديرة، وقد تم استخدام طريقة الحصر الشامل لجميع مديري المدارس الحكومية في محافظة القدس، إلا أن نسبة الاستجابة بلغت 85% بواقع (44) استجابة، ويتضح فيما يلي توزيع أفراد عينة الدارسة حسب البيانات الديموغرافية للأفراد فيها:

الجدول (1): البيانات الديموغرافية (ن=44)

المتغيرات الديموغرافية		العدد	%
المؤهل العلمي	دبلوم	-	-
	بكالوريوس	8	18.2
	ماجستير	31	70.5
	دكتوراه	5	11.4
سنوات الخدمة	1- 5 سنوات	11	25.0

المتغيرات الديموغرافية	العدد	%
6–10 سنوات	19	43.2
أكثر من 10 سنوات	14	31.8

أدوات الدراسة: تم تطوير استبانة اعتماداً على الأدب النظري والدراسات السابقة، وتكونت الاستبانة من (22) فقرة موزعة على مجالين، هما: التمكين الإداري والإبداع الإداري حيث تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابات المبحوثين على فقرات الاستبانة، وقد استعانت الباحثة بجملة من الأدبيات ذات الصلة التي أسهمت في تطوير مقاييس الدراسة منها (شيباني، 2020؛ حجازي وطنبور، 2018؛ مراد، 2020؛ مرشود ومربوع، 2021؛ داود، 2022).

الجدول (2): عدد فقرات مجالات الدراسة

الرقم	المجال	عدد الفقرات
1	التمكين الإداري	11
2	الإبداع الإداري	11
	المجموع	22

صدق الأداة وثباتها:

صدق الأداة: تم عرض الاستبانة على مجموعة من المتخصصين وتم إجراء التعديلات وفقا لتوجيهاتهم حيث تم حذف العديد من العبارات، وتعديلها في ضوء المقترحات المقدمة بما لا يقل عن 70% من إجماعهم، وبذلك خرجت الأداة بصورتها النهائية.

ثبات الأداة: تم حساب ثبات الاستبانة من خلال معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient وطريقة التجزئة النصفية Split Half Method والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (3): معامل الثبات لأداة الدراسة

م	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
				معامل الارتباط	معامل الارتباط المعدل
1	التمكين الإداري	11	.947	.932	*.965
2	الإبداع الإداري	11	.921	.899	*.947
	جميع مجالات الاستبانة	22	.962	.947	.973

*تم استخدام معادلة جتمان حيث إن عدد الأسئلة الفردية لا يساوي الزوجية

النتائج والمناقشة

تم تحليل نتائج الدراسة باستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS)، وذلك بغرض الإجابة عن تساؤلات الدراسة ومناقشتها والتعليق على النتائج من قبل الباحثة، وفيما يلي استعراض للإجابة على الأسئلة ومناقشة نتائجها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما واقع التمكين الإداري من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة القدس الشرقية؟

الجدول (4): واقع التمكين الإداري من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة القدس الشرقية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
	يقوم المدير بتحديد الصلاحيات الملائمة والمناسبة لكل موظف وموظفة داخل المدرسة	3.48	1.07	69.55	8
	يمنح المدير المعلمين والموظفين الصلاحيات اللازمة لاتخاذ القرارات وتنفيذ المهام المحددة	3.50	1.02	7.00	7
	يزود المدير المعلمين والموظفين بالموارد اللازمة لتحقيق مهامهم	3.66	1.06	73.18	5
	يشجع المدير المعلمين والموظفين على تحمل المسؤولية والاستفادة من الصلاحيات المُخولة لهم.	3.61	1.08	72.27	6
	يعزز المدير العمل بروح الفريق والعمل التعاوني	3.77	1.08	75.45	2

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
	يستطيع المدير استغلال الموارد في المدرسة بكفاءة وفاعلية.	3.43	1.07	68.64	10
	يحرص المدير على تحقيق التطور المعني للمعلمين	3.45	1.13	69.09	9
	يدعم المدير التجديد والابتكار في عملية التعليم والتعلم.	3.95	1.03	79.09	1
	يسعى المدير لتوفير التدريب اللازم لتطوير وتنمية مهارات المعلمين	3.77	.96	75.45	3
	يوظف المدير الوسائل الرقمية لتعزيز التواصل الإداري	3.75	1.06	75.00	4
	يقدم المدير المكافآت المادية أو المعنوية لذوي الكفاءات والإنجازات.	3.30	1.11	65.91	11
	التمكين الإداري بشكل عام	3.61	.86	72.15	

يبين جدول (4) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات التمكين الإداري يساوي 3.61 وبذلك فإن الوزن النسبي 72.15%، وهذا يعني أن هناك موافقة على فقرات التمكين الإداري بشكل عام بنسبة 72.15%، وقد حصلت الفقرة "يدعم المدير التجديد والابتكار في عملية التعليم والتعلم" على أعلى درجة موافقة بنسبة 79.09%، بينما حصلت الفقرة "يقدم المدير المكافآت المادية أو المعنوية لذوي الكفاءات والإنجازات" على أقل درجة موافقة بنسبة 65.91%.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى جملة من الأسباب التي ترى أن عملية التمكين الإداري هدفها هو تعزيز العملية التعليمية عبر تطوير المهارات القيادية؛ ليكون قادرا على اتخاذ القرارات المناسبة وحل المشاكل، كما يسهم التمكين الإداري بتعزيز قدرة المدير على تطبيق ممارسات إبداعية تسهم في تحسين فرص المدرسة بالتطور عبر خلق فريق عمل مدرسي ناجح، فهو قادر على إدارة الأزمات. لذا ترى الباحثة أن التمكين الإداري وسيلة لتطوير العملية التعليمية، وتحسينها. تتشابه الدراسة الحالية مع (أبو شمالة، 2021؛ العنزي، 2020؛ مراد، 2020؛ Atik, et al., 2020؛ Kusumaningrum, et al., 2018). في حين لم تختلف مع أي منها في درجة الموافقة، أو بحثها في التمكين الإداري.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه: ما واقع الإبداع الإداري من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة القدس الشرقية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري والترتيب.

الجدول (5): واقع الإبداع الإداري من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة القدس الشرقية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
	يشجع المدير الموظفين الذين يقومون بأعمال مبتكرة	3.75	1.04	75.00	1
	يتحمل المدير نتيجة قيامه بأعمال إبداعية	3.50	.95	7.00	9
	يضع المدير خطة بديلة لمواجهة الأزمات دائما	3.52	.95	7.45	6
	يسمح المدير للموظفين إبداء أرائهم تجاه حل المشكلات لتقديم الاقتراحات	3.50	1.07	7.00	8
	يقوم المدير بتوزيع الصلاحيات على الموظفين كل حسب تخصصه	3.61	.99	72.27	4
	لدى المدير القدرة على الإقناع بوجهة نظره	3.52	.98	7.45	6
	يعطي المدير أحكاما موضوعية في المواضيع في كثير من الجوانب العملية	3.66	.89	73.18	2
	يوظف المدير العصف الذهني في سبيل إثارة أفكار الموظفين	3.45	1.07	69.09	11
	يستعين المدير بالتقارير الدورية في رسم الخطط لمواجهة المشكلات التي قد تطرأ	3.57	1.04	71.36	5
	يمتلك المدير نظرة ثاقبة لاكتشاف المشكلات	3.48	1.02	69.55	10
	يرسم خططاً بديلة دائما لمواجهة العقبات	3.66	.86	73.18	3
	الابداع الإداري بشكل عام	3.57	.74	71.32	

يبين جدول (5) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات الإبداع الإداري يساوي 3.57 وبذلك فإن الوزن النسبي 71.32%، وهذا يعني أن هناك موافقة على فقرات الإبداع الإداري بشكل عام بنسبة 71.32%، وقد حصلت الفقرة "يشجع المدير الموظفين الذين

يقومون بأعمال مبتكرة" على أعلى درجة موافقة بنسبة 75.00%، بينما حصلت الفقرة" يوظف المدير العصف الذهني في سبيل إثارة أفكار الموظفين" على أقل درجة موافقة بنسبة 69.09%.

وتدلل الباحثة على هذه النتيجة بأن الإبداع الإداري وسيلة نحو تطوير الآراء وتنمية الاستراتيجيات التعليمية، فهو من العناصر المهمة لضمان تقدم العملية التعليمية. فهو وسيلة تسهم بجعل المدير يحفز الطلاب نحو الابتكار وتعزيز المهارات عبر استخدام الموارد المتاحة بفاعلية، وخلق جو من التواصل والود بين المعلمين والطلاب، فكما ترى الباحثة –ومن خلال الأدبيات التي اطلعت عليها– أن الإبداع الإداري وسيلة لتحقيق نتائج ملموسة وإيجابية في تنمية المدرسة، وتطويرها، ودفعها نحو التقدم على أن يحافظ المدير على مستوى من التطور التكنولوجي ومواكبة الحداثة. تتشابه الدراسة الحالية في نتائجها مع دراسة (مرشود ومربوع، 2021؛ Imam, et al., 2020).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نصه: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين التمكين الإداري والإبداع الإداري من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة القدس الشرقية؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام اختبار معامل بيرسون للارتباط، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (6): معامل الارتباط بين التمكين الإداري والإبداع الإداري من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة القدس الشرقية

		الإبداع الإداري
التمكين الإداري	معامل الارتباط	.833
	القيمة الاحتمالية	.000

*الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$.

يبين جدول (6) أن معامل الارتباط يساوي 833. ، وأن القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي 000. وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) وهذا يدل على وجود علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين التمكين الإداري والإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظرهم.

ترى الباحثة أن العلاقة بين المتغيرات علاقة طردية تشير إلى كون التمكين الإداري وسيلة تُسهم في تطوير أداء المديرين عبر تنمية قدراتهم الإدارية، وتوسيع مساهماتهم في تنمية الأداء للمعلمين، فالتمكين الإداري يوفر فرصة لإشراك الطواقم التعليمية في المدرسة بالعمليات الإدارية، كما يساعد المدير على تعزيز انتماء المعلمين للمدرسة وشعورهم بالرضا، بالمدير ليكون مبدعا يجب أن يتحلى بصفات شخصية تمكنه من الإبداع وميزات إدارية تنبثق من التمكين، فهو قدورة لغيره والأكثر تأثيرا في شخصية المحيط، فسرعة استجابته للمواقف وقدرته على التصرف واتخاذ القرارات الإبداعية ترسخ صورة ثابته لدى العاملين في المدارس بأنهم يقومون سوياً بخدمة النظام التعليمي، وتعزيز مستوى المؤسسة التي ينتمون لها. خاصة في منطقة القدس الشرقية حيث تعاني المدارس من الضغوط والممارسات الاحتلالية التي تفرض الحاجة للإبداع، وتوجب على الوزارة والجهات المسؤولة تمكين المدير إداريا فهو يوضح للكثير من الضغوط التي يحتاج فيها لابتكار حل سريع ومباشر.

وضمن عينة من الدراسات التي اطلعت عليها الباحثة فلم تكن العلاقة بين المتغيرات مباشرة كما عرضتها في هذه الدراسة، حيث ارتبط كل من المتغيرات بمفاهيم إدارية وتربوية مختلفة فمثل دراسة حجازي وطنبور (2018) أكدت على دور الإبداع الإداري في التميز التنظيمي، وشيباني (2020) أكدت على دور الإبداع الإداري على الأداء الوظيفي. في حين أن أبا شمالة (2021) أشارت للدور المهم للريادة الاستراتيجية في التمكين الإداري ودراسة مراد (2020) التي بحثت في العلاقة بين التمكين الإداري والرضا الوظيفي. ومن هنا نلحظ أن الدراسة الحالية من الدراسات التي انفردت في بحث العلاقة بين المتغيرات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول التمكين الإداري والإبداع الإداري من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة القدس الشرقية تعزى للمتغيرات الديموغرافية (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)؟

للإجابة عن التساؤل تم صياغة الأسئلة الفرعية الآتية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول التمكين الإداري والإبداع الإداري من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة القدس الشرقية تعزى الى المؤهل العلمي؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الأول تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، والجدول التالي يبين ذلك.

الجدول (7): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"Fقيمة "	مستوى الدلالة
التمكين الإداري	بين المجموعات	2.459	2	1.229	1.730	.190
	داخل المجموعات	29.141	41	.711		
	المجموع	31.600	43			
الإبداع الإداري	بين المجموعات	3.562	2	1.781	3.659	.035
	داخل المجموعات	19.956	41	.487		
	المجموع	23.518	43			

من النتائج الموضحة في جدول (7) تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار تحليل التباين الأحادي أكبر من مستوى الدلالة 05. لمجال التمكين الإداري، وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول هذا المجال تُعزى إلى المؤهل العلمي. وترى الباحثة أن التمكين الإداري يحتاج لمواهب وقدرات شخصية لدى المدير تسبق المؤهل العلمي، فالمؤسسات التعليمية تعتبر بيئة تحتاج لبذل الجهد مما يتطلب قيادة مؤهلة، وفشل التمكين يرتبط بالمهارات الشخصية للمدير قبل ارتباطه بالمستوى التعليمي له مما يزيد من الاتجاه نحو تنمية القدرات الشخصية للمديرين. مما يجعل من التمكين الإداري واقعا ينطلق من ممارسات المدير وأدائه وليس من علمه ومؤهله. وقد تبين أيضا أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" تحليل التباين الأحادي "أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) لمجال "الإبداع الإداري" وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول هذا المجال تُعزى إلى المؤهل العلمي، والجدول التالي يبين نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات المؤهل العلمي.

الجدول (8): نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات المؤهل العلمي

	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
الإبداع الإداري	بكالوريوس	4.09			
	ماجستير	3.39	.704*		
	دكتوراه	3.84	.255	-.449	

*الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq .05$

من النتائج الموضحة في جدول (8) تبين أن هناك فروقا بين متوسطات كل الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس وبين متوسطات الذين مؤهلهم العلمي ماجستير، وذلك لصالح الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس، بينما تبين عدم وجود فروق بين باقي الفئات الأخرى. واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (جعيدي، 2022)، ولم تتفق مع أي من الدراسات السابقة فيما يخص المؤهل العلمي. وترى الباحثة أن هذه الفروق تعود لكون مرحلة البكالوريوس هي المرحلة الأساس التي يبدأ فيها الفرد بجمع المعلومات قبل أن ينتقل لمرحلة الممارسة العملية في حياته المهنية، حيث يزداد في هذه المرحلة رغبة في تنمية ما يعرف، وتطوير ما يملك من علم عبر الاستزادة من المعرفة بحصوله على الماجستير؛ لذا فمن الممكن أن تترك درجة البكالوريوس هذا الأثر والقدرة على التأثير في شخصية الفرد، إلا أن المديرين على اختلاف مستوياتهم العلمية يخضعون للتدريب من الوزارة والتعريف بالقوانين والتعليمات المتعلقة بالمهنة، ويتشابهون في الظروف التي يعملون فيها.

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول التمكين الإداري والإبداع الإداري من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة القدس الشرقية تعزى الى سنوات الخدمة؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، والجدول التالي يبين ذلك.

الجدول (9): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي تبعا لمتغير سنوات الخدمة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"F قيمة "	مستوى الدلالة
التمكين الإداري	بين المجموعات	4.711	2	2.356	3.592	.037
	داخل المجموعات	26.888	41	.656		
	المجموع	31.600	43			
الإبداع الإداري	بين المجموعات	3.555	2	1.777	3.650	.035
	داخل المجموعات	19.964	41	.487		
	المجموع	23.518	43			

من النتائج الموضحة في جدول (9) تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" تحليل التباين الأحادي "أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعزى إلى سنوات الخدمة. والجدول التالي يبين نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات سنوات الخدمة.

الجدول (10): نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات سنوات الخدمة

المجال	سنوات الخدمة	المتوسط الحسابي	1– 5 سنوات	6–10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
التمكين الإداري	1– 5 سنوات	3.24			
	6–10 سنوات	3.48	-.244		
	أكثر من 10 سنوات	4.06	-.825*	-.582	
الإبداع الإداري	1– 5 سنوات	3.41			
	6–10 سنوات	3.35	.064		
	أكثر من 10 سنوات	3.98	-.567	-.631*	

*الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq .05$

من النتائج الموضحة في جدول (10) تبين ما يلي:

مجال التمكين الإداري: تبين أن هناك فروقا بين متوسطات كل الذين سنوات خدمتهم تتراوح من 1 الى 5 سنوات وبين متوسطات الذين سنوات خدمتهم أكثر من 10 سنوات، وذلك لصالح الذين سنوات خدمتهم أكثر من 10 سنوات، بينما تبين عدم وجود فروق بين باقي الفئات الأخرى. في حين أن التمكين الإداري يهدف لتوسيع صلاحيات المديرين، وتنمية معارفهم وقدراتهم ورفع مستوى أدائهم عبر إحداث التغيرات اللازمة، بحيث يكون المدير قادرا على اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب، فمنحه الصلاحيات وتفويضه للقيام بمهامه الفنية والإدارية يحتاج للخبرة والمعرفة لتوظيف التجارب التي مر بها سابقا لتحقيق أهداف محددة، فالخبرة هي مصدر المعرفة واكتساب المهارة والقدرة على أن تكون مؤثرا قادرا على التغير، حيث يملك الحلول لكثير من الفجوات الإدارية ويمكنه عبر تجاربه السابقة توقع المشكلة قبل حلولها، وقد تفرض في بعض الأحيان سنوات الخبرة وجود المدير كمستشار ومحكم في بعض المواقف مما يزيد من تمكينه الإداري. فهو من واقع خبرته أكثر دراية ومعرفة بالقوانين والأنظمة والتعليمات التي تنظم عمل المؤسسة التعليمية وتمكينه من أن يكون قائدا داعما.

مجال الإبداع الإداري: تبين أن هناك فروقا بين متوسطات كل الذين سنوات خدمتهم تتراوح من 6 الى 10 سنوات وبين متوسطات الذين سنوات خدمتهم أكثر من 10 سنوات، وذلك لصالح الذين سنوات خدمتهم أكثر من 10 سنوات، بينما تبين عدم وجود فروق بين باقي الفئات الأخرى. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (جعيدي، 2022)، واختلفت مع دراسة (Aburuman, 2016) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير سنوات الخدمة. وترى الباحثة أن المدير المبدع يكتسب خبرته من التجارب التي مر ويمر فيها عبر سنوات ممارسته لعمله، وقدرته على توظيف هذه التجارب في توسيع أفقه وقدرته على التصرف، فهو يدمج كل ما مر به من خبرات ومهارات سابقا ويستعرضه أمامه عند الحاجة للتصرف بحيث يكون مبدعا خلاقا لا تقليديا نمطياً في حلوله.

التوصيات:

1. ضرورة تدريب مديري المدارس لتنمية قدراتهم على أساليب التمكين والإبداع الإداري لخدمة العملية التعليمية.
2. قيام وزارة التربية والتعليم بعمل نشرات تتضمن تعليمات تدعم التمكين الإداري.
3. ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بإقرار حوافز لمديري المدارس مرتبطة بالإبداع الإداري لديهم.
4. مراجعة سياسات الاختيار والتعيين لمديري المدارس تتضمن معايير متعلقة بالتمكين والإبداع الإداري.
5. قيام وزارة التربية والتعليم بسن القوانين التي تساعد على اتخاذ القرار بناء على التمكين الإداري.
6. تعزيز تبادل الخبرات بين مديري المدارس فيما يتعلق بمهارات التمكين والإبداع الإداري.
7. عقد ورشات عمل تعزز الإبداع الإداري لدى مديري المدارس.
8. إجراء دراسات متعلقة بالتمكين والإبداع الإداري لمديري المدارس في أماكن أخرى من فلسطين لعمل المقارنات.

المصادر المراجع باللغة العربية

- أبو زياد، ز. (2019). إدارة الجودة الشاملة وأثرها على الإبداع الإداري في شركة الاتصالات الفلسطينية: دراسة ميدانية. ***مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية***. *27* (4): 95-128.
- أبو شمالة، ع. (2021). ***أثر الريادة الاستراتيجية في التمكين الإداري لدى الموظفين الإداريين في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بالمحافظات الجنوبية***، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.
- الآغا، ص. (2018). متطلبات التمكين الإداري لدى رؤساء الأقسام بجامعة الأزهر وعلاقته بفاعلية اتخاذ القرارات. ***مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإدارية والاقتصادية***. *9* (3): 120-133.
- جعيدي، مي (2022). ***النموذج البنائي للعلاقة بين الحكمة الإدارية والتمكين الإداري والإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين***. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- حجازي، م، وطنبور، ر. (2018). دور الإبداع الإداري في التميز التنظيمي للوزارات الفلسطينية في المحافظات الشمالية. ***مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإدارية والاقتصادية***. *3* (6): 134-150.
- داود، غ، وأبو بكر، ب. (2022). أثر تمكين العاملين على الإبداع الإداري – دراسة استطلاعية لآراء عينة من الموظفين الإداريين في جامعة جيجل-. ***مجلة الاقتصاد والبيئة***. 5 (1): 95-123.
- زبيري، ف. (2018). **دور التمكين الوظيفي في تعزيز القرارات الإدارية**، (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم علم الاجتماع، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
- السبيعي، ت. (2021). درجة ممارسة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس من وجهة نظرهم في منطقة العاصمة التعليمية في دولة الكويت، *مجلة الطفولة والتربية*، 13(46): 495-533.
- شيباني، أ. (2020). ***الإبداع الإداري وانعكاساته على الأداء الوظيفي تصور ميداني لموظفي إدارة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة العربي بن مهيدي***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، المغرب.
- صادق، ف، ومحمد، س. (2022). الإبداع الإداري كمدخل لتحقيق الريادة الاستراتيجية بجامعة بنها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم. ***مجلة كلية التربية في جامعة المنوفية***. 1 (1): 1-14.
- العنزي، م. (2020). معوقات التمكين الإداري لمديري المدارس الثانوية بدولة الكويت في ممارساتهم لأدوارهم المهنية. ***مجلة كلية التربية*** *جامعة المنصورة*: 631-648.
- العفاد، ع. والنجار، ع. (2022). مدى ممارسة مديري المدارس الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء لاستراتيجيات الإبداع الإداري من وجهة نظر المديرين والمعلمين. ***المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث***. 6 (15): 1-24.
- عوض، ع. (2018). العلاقة والأثربين تمكين العاملين والرضا الوظيفي. *مجلة الإدارة والاقتصاد*. (117): 139-153.
- غوانمة، ف. (2017). واقع الإبداع الإداري وعلاقته بإدارة الصراع التنظيمي لدى قادة مدارس الإدارة العامة للتربية والتعليم في منطقة حائل التعليمية. ***مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر***. *35* (2): 177-217.
- قرامطية، ز، وبوخاري، س، ومسراتي، خ. (2020). أثر التمكين الإداري على تنمية الكفاءات البشرية في مؤسسات التعليم العالي. ***مجلة العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية***. 1 (13): 268-281.

- مراد، ه. (2020). العلاقة بين التمكين الإداري والرضاء الوظيفي: دراسة ميدانية في وزارة الاستثمار والتعاون الدولي بمصر. ***مجلة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية***. 21 (2): 181–210.
- مرشود، ج، ومربوع، س. (2021). درجة توافر الإبداع الإداري وفاعلية الأداء الوظيفي لدى مديري مدارس وكالة الغوث في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظرهم. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 29* (3): 468–499.

References:

- Aburuman, N. (2016). The impact of administrative empowerment on creativity improvement among the workers of Jordanian public administration institute (in Arabic), International Journal of Business and Social Science. 7 (1): 182-190.
- Ali, E. (2022). The work environment and its impact on administrative creativity: A case study of Sudan University of Science and Technology (in Arabic). journal Of Legal and Economic Studies. 5 (1): 1963-1978.
- Atik, S. & Celik, O. (2020). An Investigation of the Relationship between School Principals' Empowering Leadership Style and Teachers' Job Satisfaction: The Role of Trust and Psychological Empowerment (in Arabic). International Online Journal of Educational Sciences. 12 (3).
- Imam, H. Naqvi, M. Naqvi, B. & Chambel, M. (2020). Authentic leadership: unleashing employee creativity through empowerment and commitment to the supervisor (in Arabic). Leadership & Organization Development Journal.
- Kusumaningrum, E. Sumarsono, R. & Gunawan, I. (2018). Empowering Principal of Boarding House-Based Junior High School in East Java Province Indonesia. In 3rd International Conference on Educational Management and Administration (CoEMA 2018) (in Arabic). Atlantis Press.
- Marzuki, A. & Lampuasa, S. (2019). The Roles of school principal leadership in developing English Teachers' creativities in Palu (in Arabic). Al-Talim Journal. 26 (3): 267-279.
- Shukri, D. Khazaal B. & Arslan, M. (2021). The Effect of Administrative Creativity on Improving Employee Performance, (An Exploratory Study of the Opinions of a Sample of Employees of the Asia Cell Communications Company in Kirkuk) (in Arabic). Webology. 18 (2).
- Yossef, R. (2017). Efficiency of Personal and Administrative Skills for Managerial Leadership on Administrative Creativity at Najran University (in Arabic), Journal of Education and Practice. 8 (6): 113-122.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (45) .September 2024
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

The Reality of Clinical Supervision and its Relationship to the Development of Teachers 'Performance from the Impression of Governmental Schools Principals in Palestine

Dr. Azmi Mustafa Abu Alhaj[1], Ms. Samah Abdalsamee' Sultan*[2]

1Associate Professor, Educational Administration, Al-Quds Open University, Ramallah, Palestine.
2Researcher, Applied Nour-ALHuda schools Ramallah, Palestine.

Oricd No: 0009-0002-4147-3368
Email: aalhaj@qou.edu

Oricd No: 0009-0005-1306-0373
Email: Amersultan@gmail.com

Received:
8/01/2024

Revised:
8/01/2024

Accepted:
28/05/2024

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

Citation: Abu Alhaj, A. M., & Sultan, S. A. The Reality of Clinical Supervision and its Relationship to the Development of Teachers 'Performance from the Impression of Governmental Schools Principals in Palestine. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 15(45). https://doi.org/10.33977/1182-015-045-004

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

Objectives: The study aimed to reveal the reality of clinical supervision and its relationship to developing teachers' performance from the perspective of government school principals in Palestine.

Methodology: The study used the descriptive correlational approach and a random cluster sample of (170) male and female principals was selected, and a questionnaire was used as a tool for collecting data, and their validity and reliability were confirmed.

Results: The results showed that the reality of clinical supervision was high in the overall score and all areas, while the field (planning stage) was at an average level. The results also showed that the arithmetic mean of the study sample's estimates on the scale of developing teachers' performance as a whole was estimated at high. The results also indicated the existence of a statistically significant positive correlation between clinical supervision and developing teachers' performance. The results showed the existence of a statistically significant predictive ability for the field of clinical supervision reality in predicting the level of developing teachers' performance.

Conclusion: The study recommended that teachers should be given workshops and training courses in the field of planning by educational supervisors to increase their professional competence.

Keywords: Clinical supervision, developing teachers' performance.

واقع الإشراف الإكلينيكي وعلاقته بتطوير أداء المعلمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين

د. عزمي مصطفى أبو الحاج[1]، أ. سماح عبد السميع سلطان[2]*

[1]أستاذ مشارك، الإدارة التربوية، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.
[2]باحثة، مدارس نور الهدى التطبيقية، رام الله، فلسطين.

الملخص

الأهداف: هدفت الدّراسة الكشف عن واقع الإشراف الإكلينيكي وعلاقته بتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين.

المنهجية: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واختيرت عيّنة عشوائية عنقودية من (170) مديراً ومديرة، واستخدمت استبانة كأداة لجمع البيانات، وتمّ التّأكّد من صدقهما وثباتهما.

النتائج: أظهرت النّتائج أنّ واقع الإشراف الإكلينيكي جاء مرتفعاً على الدرجة الكلية وجميع المجالات، بينما جاء مجال (مرحلة التّخطيط) بدرجة متوسطة، كما أظهرت النّتائج أنّ المتوسّط الحسابي لتقديرات عيّنة الدّراسة على مقياس تطوير أداء المعلّمين ككلّ جاء بتقدير مرتفع، كما أشارت النّتائج إلى وجود علاقة ارتباط موجبة دالّة إحصائياً بين الإشراف الإكلينيكي وتطوير أداء المعلّمين، وأظهرت النّتائج وجود قدرة تنبّؤية دالّة إحصائيّاً لمجال واقع الإشراف الإكلينيكي في التّنبّؤ بمستوى تطوير أداء المعلّمين.

الخلاصة: أوصت الدراسة بضرورة إعطاء المعلمين ورشات عمل، ودورات تدريبية في مجال التخطيط، من قبل المشرفين التربويين لزيادة كفاءتهم المهنية.

الكلمات المفتاحية: الإشراف الإكلينيكي، تطوير أداء المعلمين.

المقدمة

يعدّ التّعليم من أعظم الرسائل البشرية بعد رسالة الأنبياء والرّسل، وبالأخص التّعلّم القائم على منهجية علميّة أخلاقيّة صحيحة، فالمدرّس في عطائهِ يحتاج إلى تطوير أدائهِ وطرائقهِ باستمرار، ومواكبة التطوّرات التي تنهض بمقدّراته، مما انعكس على قطاع التعليم في تطويرهم لأنماط الإشراف التربوي، حيث واكب تطبيق الإشراف التّربوي الحديث مجموعة من الأساليب الإشرافية، مثل: الإشراف التّشاركي، الإشراف الإكلينيكي، الإشراف بالأهداف، كما اتّخذ أساليب عدة لتحقيق أهدافه، مثل: الزّيارة الصّفّية، الدّروس التّوضيحية، الدّورات التّدريبية، ورشات العمل، التّعليم المصغّر (صيام، 2007).

ويمثّل الإشراف العيادي (الإكلينيكي) أحد الأنماط الإشرافية الحديثة الّتي تؤكّد بقوّة على المهارات التعليمية التعلُّمية، وأساليب التّدريس؛ بهدف تحسين التّعليم من خلال الملاحظة الصّفّية الفاعلة، والمباشرة من قبل المشرف التّربوي (أمرالله، 2016). وقد أشار البابطين (2004: 74) إلى " أنّ الإشراف العيادي (الإكلينيكي) أسهم في حلّ كثير من القضايا التّربوية الّتي كان يعاني منها ميدان التّربية والتّعليم، كما أسهم في تضييق الفجوة بين المشرف التّربوي والمعلّمين الّتي كانت يشوبها الكثير من الشّك والرّيبة، وأسهم كذلك في تحسين الممارسات التّدريسية للمعلّمين". وأنّ أولى اهتمامات الإشراف التّربوي هو تحسين أداء المعلّمين، والسّعي لتحقيق كلّ ما من شأنه تسهيل مهامهم، والرّقي بمستوى العملية التّعليمية التعلمية، وتوفير كلّ ما يخدم العمل، ويحقّق الهدف المنشود، وحيث إنّ جزءاً من مسؤولية اختيار أداء المعلّمين، وتدريبهم، وتطويرهم يقع على كاهل الإشراف، ويمكن للإشراف التّربوي أن يحسّن النّاتج التّعليمي التعلمي من خلال تقديم خبرات مناسبة للمعلّمين، وتحسينها، وتقويمها، وظروف التّدريس الّتي تهدف إلى نمو الطّلبة اجتماعياً وفكرياً (أبو غربية،2009).

ويرى الباحثان أنّ الإشراف الإكلينيكي يتميّز بأنّه: يلمس واقع الموقف التّعليمي، وأساليب التّدريس عند المعلّم، ويكشف بصورة واقعية نقاط القوّة والقصور، وكيفية المعالجة، وتعزيز أداء المعلّم وتطويره ، ويعدّ أسلوب استخدامه لبِنةً أساسية في تغيير نظرة المعلّم للمشرف، فهو مبني على الثّقة المتبادلة، وعلاقة التّوجيه، والتّحسين المستمرّ، والتّفاعل بينهما، من هنا، سواء أكان المعلّم ذا خبرة أو معلّماً جديداً، فهو يحتاج إلى عملية إشراف تتزامن خلال العمل؛ لأنّه يكشف الثّغرات، ويحاول سدّ الفجوات بطريقة واقعية، وأداء مناسب، وينعكس على مخرجات عملية التّعلّم، وهذا يتطلّب نمطاً إشرافياً علاجيا مرتبطاً بتطوير أداء المعلمين وتحسينه ، ويُعدّ الإشراف التّربوي عملية من العمليات الّتي تستند على العلم والفن، فهي علم تعمل نظرياته ومقوماته على الأسس والمبادئ الّتي تستند عليها العملية التّربوية الإشرافية، وهي عبارة عن فن يكتسبه المشرفون التّربويون بالممارسة والخبرة، وذلك من خلال تقدير المواهب أو المقدّرات المختلفة الّتي يتمتّع بها الشّخص الّذي يمارس عملية الإشراف التّربوي، ولا سيّما المقدرة على حسن التّصرف والأخذ بيد المعلّم؛ لحل ما يواجه من مشاكل وصعوبات (عطوان، 2015).

ولخّص اوزدمير وويرسي (Ozdemir & Yirci,2015) أنّ الدّواعي الّتي تكمن وراء أهمّية الإشراف التّربوي تمثّلت في زيادة جودة التّعليم، والنّمو المهني، والقضاء على أوجه القصور المحتملة، والتّكيف مع التّطورات والتّغيّرات المستقبلية، وتعزيز النّظام داخل المدرسة، وجاء الإشراف العيادي (الإكلينيكي) للتّوصّل إلى نوع من الإشراف يركّز على تحسين عملية التّدريس داخل غرفة الصّف، وذلك من خلال مشاركة المشرف للمعلّم بالتّحضير للدّروس، وتحليل الموقف التّعلّمي (Sergiovanni & Starratt,2002).

وعرفت الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التّربوي (2016) الإشراف العيادي (الإكلينيكي) بأنّه: أسلوب موجّه نحو تحسين أداء المعلّمين وممارساتهم الصّفّية، عن طريق تسجيل الموقف التّعليمي التعلمي بكامله، وتحليل أنماط التّفاعل الدّائرة فيه؛ بهدف تحسين تعلّم الطّلبة بتطوير أساليب تدريس المعلّم وممارساته التّعليمية التعلمية، أمّا تيساما (Tesema, 2014) فقد عرّفه بأنّه الإشراف الّذي يعتمد على الملاحظات الصّفّية للمعلّمين، وتشمل ممارساتهم وسلوكياتهم كافة، والمقابلات المنظّمة معهم قبل الملاحظة وبعدها، وفي هذا المجال يعد استخدام هذا الأسلوب الإشرافي ضرورة ملحّة تفرضها مبرّرات عدة، منها: ضعف برامج التّدريب قبل الخدمة المقدّمة للمعلّمين، وضعف الممارسات التّعليمية الصّفّية عند المعلّمين المبتدئين خريجي مؤسّسات إعداد المعلّمين بوجه عام، كما أن الممارسات الخاطئة السّائدة في برامج الإشراف التّربوي وأساليبها وأدواتها، وما ينشأ عنها من علاقة سلبية بين أطراف العملية الإشرافية، وكثرة أساليب الإشراف التّربوي وتنوّعها، وعدم توافر الأسلوب الإشرافي الفنّي الفعّال الّذي يمكّن المشرف من تمثيله، والاستفادة منه في تدريب المعلّمين على امتلاك مهارات التّدريس الفعّال (وشاح واليونس، 2005).

وينسجم نمط الإشراف الإكلينيكي مع رغبات المعلّم وحاجاته، وديمقراطية العلاقة مع المشرف التّربوي، والانفتاح الحقيقي معه، إلّا أنّ أهمّ سلبيات تطبيق هذا النّمط أنّه يحتاج إلى وقت كافٍ لممارستين، فكلّ زيارة مشرف تتطلّب ثلاث حصص (حصّة للاجتماع التّخطيطي، وأخرى لملاحظة التّدريس، وثالثة لتحليل الدّرس، والتّغذية الرّاجعة (الأبيض والرّويلي، 2016). وأسلوب الاشراف الإكلينيكي يثق به المعلّم، ويهتمّ بتنمية كفاياته وتطويرها في التّدريس الصّفّي، حيث إنّه يشرك المعلّم في التّخطيط، وفي عملية التّقويم، فهو إشراف مبني على المشاركة، مشاركة المعلّم في تحديد أسلوبه تجعل المعلّم أكثر التزاماً بتعديل سلوكه التّعليمي التعلمي، ويتلقّى المعلّم تغذية راجعة تنعكس مباشرة على تطوير عمله وأساليبه المستقبلية، ممّا يجنّبه الوقوع في الأخطاء الّتي وقع فيها سابقاً، ويهتمّ المشرف بتقويم الموقف الصّفّي بدلاً من التّركيز على عمل المعلّم أو على شخصيّته (عطوي،2016). وأشار وليمز (Williams, 2007) إلى أنّ من مزايا الإشراف الإكلينيكي، أنّه يعمل على معالجة مهارات التّدريس، وتطويرها داخل غرفة الصف، ويفعّل دور المعلم، ويقف على حدٍّ سواء مع المشرف التّربوي، وأكّد "باكيت" Paqutte أن المشرف العيادي، الّذي يطمح أن يكون مشرفاً يتمتّع بجودة تربوية عالية، يخضع لضبط وتعديل يتحكّم فيه ثالوث من الثّقة والمصداقية والكفاءة، ومن أهمّ الكفايات الّتي تتوافر في المشرف العيادي: المقدرة على استعمال التّقنيات المنهجية، التّشخيص والتّحليل، إعداد مشروعات وعمليات وبرامج، اتّخاذ القرار، تقويم التّدريس، تقديم التّغذية الرّاجعة، كسب ثقة المعلّمين، وزمالتهم (أمر الله،2016). ولخّص البعداني (2013) مراحل الإشراف الإكلينيكي في أربع مراحل، وهي: مرحلة ما قبل الملاحظة، وتتطلّب القيام بالخطوات التّالية: بناء علاقة وطيدة قائمة على الودّ والاحترام المتبادل بين المعلّم والمشرف، وتخطيط الدّرس، وتحديد الأهداف التّعليمية التعلمية الّتي ينبغي أن تتحقّق خلال الحصص، فيتعاون المشرف التّربوي مع المعلّم في وضع خطة دراسية مفصّلة ومتّفق عليها، ومنها المشاهدة: حيث يقوم المعلّم بأداء الحصّة، وتنفيذ الخطّة الدّراسية الّتي يتمّ الاتّفاق عليها بعد تحليل المادّة الدّراسية، والمشرف يجمع ملاحظات تتعلّق بالمهارات الّتي يقوم بها المعلّم، وفنّي التّصوير يقوم بتسجيل العملية التّعليمية التعلمية، أو شخص آخر يقوم برصد الممارسة الصّفّية، واجتماع التّحليل: بعد الانتهاء من الحصّة، يجتمع المشرف التّربوي مع المعلّم، ويشاهدان معاً الشّريط الّذي تمّ تسجيله؛ وذلك من أجل: تحليل أداء المعلّم للتّعرّف إلى نقاط القوّة وتعزيزها، ونقاط الضّعف لتلافيها، ومناقشة مظاهر الضّعف مع المعلّم، والبحث معه عن أفضل السّبل لتخليصه منها، إعادة تخطيط الدّرس من أجل الاحتفاظ بالإيجابيات الّتي تمّ إحرازها، واجتناب السّلبيات الّتي تمّ تحديدها، ولتحقيق النّقاط الّتي تمّ الاتّفاق على إدخالها في سلوك المعلّم التّعليمي التعلمي، وتستمر العملية حتّى نطمئن على أداء المعلّم، ويمكن إجراء التّقويم بأكثر من وسيلة، ومن أهمّ الوسائل التّقويمية: الملاحظة المباشرة، والمؤتمرات الثّنائية، والتّسجيل المرئي والمسموع، وتحليل التّفاعل الصّفّي. ويعتبر الإعداد المهني للمعلّم من الأركان الأساسية في منظومة الإعداد الكلّي للمعلّم، حيث تستهدف إكساب معلّم المستقبل أصول التّدريس، وتمكين المعلّم من فهم حقيقة العملية التّربوية من خلال تزويده بالمهارات والاتّجاهات اللّازمة للتّدريس، وتعريفه بالأهداف التّربوية العامّة والخاصّة بالمرحلة التّعليمية التعلمية الّتي يعمل بها، وتزويده بالوسائل الصّحيحة للتّقويم التّربوي، وبأسس التّعلّم، ومبادئه، وبخصائص نمو الطلبة، وتكوين اتّجاهات إيجابية موجبة نحو التّعليم (الربيعي،2017).

ويرى طعيمة (2006) أنّ سرعة التّغيير الّتي يشهدها المجتمع اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً، وانعكاس ذلك على السّياسة التّربوية الّتي تتبناها وزارة التّربية والتّعليم، يفرض العمل على إشباع الحاجات التّعليمية التعلمية المتجدّدة لهذا المجتمع سريع التّطور، وكثرة الشكوى عالمياً وعربياً من ضعف المستوى العلمي والمهني والثّقافي ليس للمعلّمين، بل لمعظم العاملين في مجال التّعليم، والحرص على مواكبة الاتّجاهات العالمية المعاصرة في إعداد المعلّم، وحقّ المعلّم في التّطوير، واكتساب الفرص والمعارف الحديثة، ويسهم تطوير أداء المعلّمين في تحسين عملية التّقويم للمعلّمين، وتطوير الأنماط القيادية لديهم، ويساعدهم في ممارسة سلوك تنظيمي مع غرس ثقافة التّقويم والتّطور الذّاتي، ويسهم في تقوية العلاقة بين المعلّمين والمديرين مع تفعيل أدوار التّربية والتّعليم والقائمين على المتابعة والتّخطيط (العاجز وفؤاد، 2005).

وعملية تطوير أداء المعلّمين عملية على مقدارٍ كبيرٍ من الأهمية؛ لما لها من فوائد تنعكس على المعلّم وأدائه، ومن شأنها أن تطوّر العملية التّعليمية التعلمية، وتزيد من كفاءة المعلّمين وفاعليتهم، ومقدرتهم على الأداء المدرسي الجيّد، فالمتابعة المستمرّة الّتي يتميّز بها الإشراف الإكلينيكي تكون بمثابة سلّم النّجاح والتّطوّر للمعلّمين، حيث إنّه مبني على العلاقات الإنسانية (كاحترام المعلّم والثّقة به، ومشاركته في عملية الإشراف والتّحسين)، ويعطي الدّافع الأكبر لهم للتّميز، ورفع الاستعدادية لديهم، ولتحسين طرائق التّدريس، وأساليبه، وإظهار مهارات عليا في التّخطيط والتّنفيذ والتّقييم، ممّا يؤثّر إيجاباً على مستوى التّحصيل الدّراسي عند الطّلبة، ورفع مهاراتهم الأدائية (دقامسه، 2017).

وتناولت العديد من الدراسات العربية والأجنبية موضوع البحث كدراسة الزهراني (2022) التي هدفت التعرف إلى انعكاس المعايير المهنية التربوية للرخصة المهنية للمعلمين على تطوير أداء المعلم، ولتحقيق ذلك استخدم المنهج الوصفي التحليلي، تم تنفيذ الدراسة على عينة عشوائية من شاغلي الوظائف التعليمية التعلمية؛ حيث أظهرت نتائج الدراسة أن استجابة أفراد العينة على انعكاس المعايير المهنية التربوية للرخصة المهنية للمعلمين على تطوير أداء المعلم جاء بدرجة عالية، كما بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة بناء على الحصول على الرخصة المهنية لصالح الحاصلين على الرخصة.
وسعت دراسة العتيبي (2021) إلى التعرّف إلى درجة ممارسة رؤساء الأقسام للإشراف الإكلينيكي في مدارس الثّانوية بدولة الكويت من وجهة نظر المعلّمين، واتّبعت الدّراسة المنهج الوصفي المسحي لتحقيق هذا الهدف، وطُبقت على عيّنة عشوائية بلغ عددها (ن=794) معلماً ومعلمةً. وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ درجة ممارسة رؤساء الأقسام للإشراف الإكلينيكي كانت مرتفعة، كما أظهرت النّتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية فيما يتعلّق بمتغيّر الجنس، جاءت لصالح الإناث، وفروقاً أخرى تُعزى لمتغيّر سنوات الخدمة، وكانت لصالح سنوات خدمة (أقل من 5 سنوات)، وفروقاً أيضاً تُعزى لمتغيّر المنطقة التّعليمية، وكانت لصالح منطقة العاصمة التّعليمية، بينما لم تظهر أي فروق دالّة إحصائياً تبعاً لمتغيّر التّخصّص، وفروقاً لمتغير المؤهل العلمي ولصالح من يحملون درجة الماجستير.
وهدفت دراسة المالكي (2021) التعرّف إلى واقع ممارسة مشرفي اللّغة العربية للإشراف العيادي بمدينة الرّياض، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي التّحليلي، تمّ تطبيق البحث على عينة بلغت (100) معلّم، و(9) مشرفين تربويّين، وأسفر البحث عن أنّ درجة ممارسة مشرفي اللّغة العربية لمرحلة التّخطيط للزّيارة الصّفّية، ودرجة ممارسة مشرفي اللّغة العربية لمرحلة الملاحظة أثناء الزّيارة الصّفّية جاءت منخفضة، وأنّ درجة ممارسة مشرفي اللّغة العربية لمرحلة التّقويم بعد الزّيارة الصّفّية منخفضة، وأنّ أفراد عيّنة البحث موافقون بدرجة متوسّطة على الصّعوبات الّتي يواجهها مشرفو اللّغة العربية أثناء ممارسة الإشراف العيادي بمتوسّط.
وسعت دراسة الهاجري (2020) إلى تحديد درجة ممارسة المشرفين التّربويين لنمط الإشراف الإكلينيكي، استخدم المنهج الوصفي المسحي، وطبّقت الاستبانة على عيّنة قوامها (868) معلّماً ومعلمةً، اختيروا بأسلوب العيّنة العشوائية العنقودية، وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ المشرفين التّربويين يمارسون نمط الإشراف الإكلينيكي بدرجة عالية، كما أظهرت النّتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات استجابات العيّنة تعزى لمتغيّر الجنس، وذلك لصالح الذّكور، وكذلك فروقاً تعزى لمتغيّر التّخصّص لصالح التّخصّصات الأدبية والعلمية، وفروقاً تعزى لمتغيّر سنوات الخدمة، وكانت لصالح سنوات الخدمة 10 فأكثر.
وكشفت دراسة سابو وحريري (2019) عن دور المشرفات التّربويات في تحسين الأداء المهني لمعلمات العلوم في المرحلة الثّانوية بمدينة جدّة في المملكة العربية السّعودية من وجهة نظر المعلّمات، وتمّ استخدام المنهج الوصفي التّحليلي، وُزعت الاستبانة إلكترونيًا على عيّنة عشوائية بلغت (69) معلّمة، وأظهرت النّتائج أنّ دور المشرفات التّربويات في تحسين الأداء المهني لمعلّمات العلوم في المرحلة الثّانوية بجدّة، كان بدرجة متوسّطة، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية(α=.05) بين متوسّطات استجابات أفراد الدّراسة حول تحسين أدائهم تُعزى لمتغيّر (نوع المؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة)..
وسعت دراسة كارزان (2019) إلى التعرف إلى دوْر المشرف التّربوي في تحسين أداء المعلّمين في المرحلة الأساسية بمحافظة السّليمانية من وجهة نظر المعلّمين، وتكوّنت عيّنة البحث من (164) معلّماً ومعلّمة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي وأظهرت النّتائج وجود آراء متوسّطة تميل إلى أن تكون عالية لدى معلّمي المدارس الأساسية بمحافظة السّليمانية نحو دور المشرف التّربوي في تحسين أداء المعلّمين.
وهدفت دراسة قرساس (2019) إلى الكشف عن دور مفتش التّربية في تفعيل الأداء الوظيفي للمعلّم من خلال آراء المدرّسين، وزّعت الاستبانة على عينة عشوائية مكوّنة من (60) معلماً ومعلمة بالتّعليم الابتدائي بولاية المسيلة، وأظهرت النتائج أنّ المعلّمين يتّفقون على أنّ للمشرف التّربوي دوراً إيجابياً في عملية تحضير الدّروس، وكذلك عملية تنفيذها داخل القسم من طرف المعلّم حيث كانت الفروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدّلالة (α≤.05) بين إجابات أفراد العيّنة لصالح المؤيّدين لهذا الرّأي، غير أنّهم لا يتّفقون على أنّ للمشرف دورا إيجابيا في النّتائج الدّراسية للتّلاميذ.
إما دراسة ديهوم (2019) بيّنت دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في زلتين، ومعرفة التقديرات المتوقعة لدور أساليب الإشراف في تطوير الأداء المهني للمعلمين من وجهة نظر المعلمين في زلتين

(ليبيا)، وقد استخدم المنهج الوصفي، وبلغت عيّنة البحث (238) معلماً ومعلمة، ومن نتائجها أن مستوى التقديرات لدور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين عالية في جميع أبعاد المقياس، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بيت التقديرات المتوقعة لدور أساليب الإشراف التربوي لصالح الذكور، وحسب التخصص العلمي لصالح الدبلوم المتوسط، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التقديرات المتوقعة لدور الإشراف التربوي حسب متغير التخصص.

وأجرى شلش (2018) دراسة هدفت التعرف إلى دوْر الإشراف التّربوي التّطوري في تحسين ممارسات التّدريس لدى المعلّمين في محافظة رام الله والبيرة، تكوّنت عيّنة الدّراسة من (124) معلّماً ومعلّمة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التّحليلي، وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ الإشراف التّربوي التّطوّري له دور كبير في تحسين ممارسات التّدريس عند المعلّمين في محافظة رام الله والبيرة، وبيّنت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنّسبة لمتغيّر الجنس ولصالح الذّكور، وعدم وجود فروق بالنّسبة لمتغيّري الخبرة والتّخصص.

وهدفت دراسة الشمري (2018) التعرّف إلى دور المنظومة الإشرافية في تحسين مستوى الأداء المدرسي بالمرحلة الثّانوية بمدينة الرّياض من وجهة نظر المشرفين التّربويّين، واستخدم المنهج الوصفي، وطبّقت الدّراسة على عيّنة بلغت (300) مشرفاً ومشرفةً، وتوصّلت الدّراسة إلى نتائج، من أهمّها: أنّ درجة الموافقة على مجمل المحاور (متوسّطة) من وجهة نظر عيّنة الدراسة، كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العيّنة تبعاً لمتغيّر النّوع (ذكور – إناث).

أما دراسة الفريحات والقضاة (2017) فقد كشفت عن دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في مدارس الثانوية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين فيها، وكذلك التعرف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، حيث أظهرت النتائج أن دور أساليب الاشراف التربوي في تطوير الأداء المهني كان متوسطاً، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أراء أفراد العينة حول دور الاشراف التربوي في تطوير الأداء المهني ككل لمتغير الجنس ومتغير المؤهل العلمي لصالح (البكالوريوس)، وعدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية يعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وسعت دراسة ستارك وآخرين (Stark et al., 2017) إلى إعادة استخدام الاستراتيجيات الّتي تركّز على الحلول لتعزيز تطوير المعلّمين، إلى ممارسة التّأثير الإيجابي للوصول لنوعية راقية من المعلّمين في ولاية تكساس الأمريكية، المنهج شبه التّجريبي في تدريب مجموعة من المعلّمين خضعوا لامتحان قبلي وآخر بعدي بلغ عددهم (35) معلماً ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن الإشراف التّربوي التّطوّري يركّز على الحلول كنموذج يزوّد المعلّمين الطّموحين والنّاشئين باستراتيجيات لتحديد نقاط قوّتهم وتطويرها.

وسعت دراسة الرويلي(2016) للتعرف إلى درجة ممارسة المشرف التّربوي لنمط الإشراف العيادي (الإكلينيكي) من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في مدينة عرعرة، واستخدمت استبانة تمّ تطبيقها على عيّنة في مدينة عرعرة بلغ عددهم (385) معلّماً ومعلّمةً، وقد أشارت النّتائج إلى أنّ المشرف التّربوي يمارس نمط الإشراف الإكلينيكي بدرجة متوسّطة في جميع المراحل، كما أشارت النّتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات إجابات أفراد العيّنة تعزى لمتغيّر الجنس لصالح الإناث، وفروق تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة لصالح الأفراد ذوي الخبرة (6 – 10) سنوات، وكذلك فروق تعزى لمتغيّر المرحلة الدّراسية في مرحلتيّ التّخطيط للتّدريس والتّقويم لصالح الأفراد الّذين يدرسون في المرحلة المتوسّطة، فيما لم تظهر فروق تعزى لمتغيّر التّخصّص.

وسعت دراسة العبداوي (2016) إلى التّحقّق من فاعلية الإشراف الإكلينيكي على التّطوّر المهني لمعلّمة تدرّس مبحث التّكنولوجيا في مديرية القدس، واستخدم منهج البحث الكيفي وهي دراسة حالة لمعلّمة مشاركة تمّ اختيارها من خلال استطلاع تمّ توزيعه على ثلاث معلّمات، والّتي تعمل على تدريس مبحث التّكنولوجيا من الصّفّ الخامس وحتى الثّاني عشر الأساسي، توصّلت نتائج الدّراسة إلى أنّ نموذج الإشراف الإكلينيكي التّقني أسهم بشكل فعّال في تطوير المعلّمة المشاركة مهنياً من خلال تطوير مهارة الاتّصال والتّواصل، والممارسات التّدريسية، ومهارة التّأمل والتّقييم الذّاتي.

وسعت دراسة موسندير واوستيم (Musundire & Austinm, 2015) إلى الكشف عن فعالية نموذج الإشراف التّربوي التّطويري كأداة لتحسين جودة التّدريس في جنوب إفريقيا، تمّ استخدام تصميم بحث طرائق مختلطة تتميّز بالتّصميم التّتابعي التّوضيحي لمعالجة أسئلة البحث، واختيرت عيّنة الدّراسة بالطّريقة العشوائية من (350) مشاركاً تمّ اختيارها عشوائياً في جميع المقاطعات

الخمس عشرة في مقاطعة غوتنع، كذلك تمّ استخدام أسلوب المقابلة، من خلال ثلاث جلسات للمقابلة مع مجموعات التّركيز من أجل الحصول على تفسيرات متعمّقة حول تصوّرات المديرين والمعلّمين في المدارس، وأشارت النّتائج إلى أنّ المديرين والمدرّسين يعتقدون وبقوّة أنّ نموذج الإشراف التّربوي التّطويري هو أداة ممتازة لتحسين جودة التّعليم.

وسعت دراسة وليمز (Williams, 2007) للتعرف إلى تجربة المعلّمين والمشرفين الأوّلية في أسلوب الإشراف الإكلينيكي، تمّت بمشاركة (21) متطوّعاً من معلّمين ومشرفين في مدارس ماونتن فالي (Mountain Valley School District) في الولايات المتّحدة، وجمعت المعلومات عن طرائق المقابلات، وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ أهمّ العقبات الّتي واجهتهم هي الوقت، أمّا العوامل المساعدة، فكانت تطوير علاقة الزّمالة بين المشرفين والمعلّمين، وتلقّي تدريباً فعّالاً من متخصّص جامعي، وأنّ المعلّمين لم يشعروا بالدّور القيادي، إلّا أنّهم لاحظوا تحسّناً مهنياً في أدائهم خلال فترة هذه الدّراسة.

أمّا دراسة براناتا (Pranata, 2005) فهدفت التعرف إلى وجهات نظر المشرفين التّربويين في اعتقاداتهم وممارساتهم للتّربية التّأمّلية في الإشراف الإكلينيكي، شارك في هذه الدّراسة (11) مشرفاً تربوياً، وجمعت المعلومات من المقابلات الشّخصية، وتسجيلات سمعية، ومفكّرات شخصية، ومدوّنات مرجعية للمشرفين، ثمّ تمّ تحليل هذه المعلومات باستخدام التّحليل المقارن الثّابت، وقد أشار المشاركون أنّ ممارساتهم التّأمّلية الحالية تشكّلت من خطط عملهم، والنّية الحادّة، والأفكار النّظرية وخبراتهم الإشرافية السّابقة، وعوامل أخرى ذات علاقة، وتعدّ الممارسة للتّربية التّأملية مهمّة؛ لأنّها تساعد المعلّمين في التّأمل، وتطوير حدسهم وتطوير إشراف داخلي فيهم، إضافة إلى أنّها تسهّل اكتشاف ذاتهم، والسّعي نحو تنمية مهاراتهم الشّخصية والمهنية.

وأجرى فاساسي (Fasasi, 2011) دراسة هدفت الكشف عن تصوّرات معلّمي المرحلة الأساسية اتّجاه الأدوار الّتي يؤدّيها المشرف التّربوي في تحسين أدائهم، تكوّنت عيّنة الدّراسة من (330) معلّماً ومعلّمةً من معلّمي المرحلة الأساسية في ولاية أوسون نيجيريا، واستخدم المنهج الوصفي التّحليلي، وأظهرت نتائج الدّراسة عدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية في تصوّرات معلّمي المرحلة الأساسية للأدوار الّتي يؤدّيها المشرف التّربوي يعزى لمتغيّر الجنس، في حين أظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيّري (سنوات الخبرة في التّدريس، وموقع المدرسة)، حيث جاءت لصالح المعلّمين ذوي الخبرة الأكبر، والمعلّمين الّذين يدرّسون في مدارس المدن.

وسعت دراسة هيسمانجولو (Hismanoglu, 2010) إلى اكتشاف وجهات نظر معلّمي اللّغة الإنجليزية نحو الإشراف التّربوي وعلاقته في نموّهم المهني في تركيا، واستُخدم المنهج الوصفي التحليلي، طُبقت الاستبانة على عيّنة بلغت (50) من معلّمي اللّغة الإنجليزية في شمال قبرص، وكانوا من جنسيات مختلفة (أمريكية وأسترالية وبريطانية وتركية). وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ المشرفين يركّزون على نواحي القوّة والضّعف حيث يشجّعون المعلّمين على التّغلّب على الضّعف الّذي عندهم، كما يساعدون على إيجاد حلول للمشاكل الّتي تواجههم.

وهدفت دراسة ديلويا (Daloia, 2009) التعرف إلى دور الإشراف الإكلينيكي في تطوير أداء المعلمين الجدد في مدارس (Victory Area School District) في الولايات المتّحدة، وتكوّنت من هذه الدّراسة من (14) معلّماً ومعلّمةً، وبخبرة أقصاها سنة واحدة، جمعت المعلومات من خلال المقابلات المكتوبة، واللّقاءات المفتوحة، وملاحظات قبل تطبيق الأسلوب بعده، وبرز من خلال هذه الدّراسة قيمة الدّور الإيجابي للإشراف الإكلينيكي في تحسين أداء المعلّمين الجدد.

أمّا دراسة هامبتون (Hampton, 2009) فهدفت إلى قياس مدى تحسين أداء المعلّمين الجدد باستخدام أسلوب الإشراف الإكلينيكي في مدينة هيوستين (Houston)، اتبعت دراسة نوعية على مدرس للرّياضيات في السّنة الأولى، حيث قام الباحث بدور المشرف، وطبّق خمس دورات من الإشراف الإكلينيكي مع المدرّس، وتمّ جمع البيانات بملاحظة السلوكيات قبل التّطبيق وبعده، ثمّ تحليلها باستخدام أسلوب التّحليل المقارن الثّابت، وأظهرت النّتائج أنّ أسلوب الأشراف الإكلينيكي أسهم في تقديم الدّعم الفعّال للمعلّمين الجدد، ومساعدتهم في التّحرك بوتيرة أسرع في مجال تطوّر الخبرة المهنية.

وتشابهت الدّراسة الحالية من حيث الكشف عن تطوّر أداء المعلّمين مع بعض الدّراسات، ولكنّها اختصّت وتميّزت عن الدّراسات السّابقة بأنّها هدفت الكشف عن واقع الإشراف الكلينيكي وتقصّي علاقته بتطوير أداء المعلّمين، وهذا ما لم تتطرّق إليه أيّ من الدّراسات السّابقة، وتنوّعت العيّنات المستخدمة في الدّراسات السّابقة من حيث الفئة المستهدفة وطبيعتها وحجمها، وقد تضمّنت العيّنات في الدّراسات السّابقة فئات، مثل: المعلّمين والمعلّمات والمشرفين، ولم تتناول أيّ من الدّراسات السّابقة العيّنة الّتي اختيرت لهذه الدّراسة من مديري المدارس الحكومية بالخصوص، وتتشابه أغلب الدّراسات في العيّنة العشوائية البسيطة فيما استخدمت العيّنة العشوائية الطّبقية في الدّراسة الحالية، وتشابهت الدّراسة الحالية مع معظم الدّراسات السّابقة من حيث تبنّي

الاستبانة كأداة للدّراسة، واختلفت من حيث بعض متغيّرات الدّراسة، والأسلوب الّذي سيتّبع لاستخلاص النّتائج، وقد استفاد الباحثان من الدّراسات السّابقة في بناء الإطار النّظري للدّراسة الحالية، وتحديد صياغة المشكلة، وتحديد أهدافها، وأهميّتها، بما يتناسب مع التّطور في الدّراسات اللّاحقة، من هنا، يرى الباحثان أنّ الدّراسات الّتي لها علاقة بموضوع الدّراسة الحالية لا تتّصل بموضوعها اتّصالاً مباشراً، ممّا دفعهما إلى إجراء هذه الدّراسة بهدف التّعرف إلى واقع الإشراف الإكلينيكي وعلاقته بتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين، إذ لم تجمع الدّراسات السّابقة بين متغيّرات الدّراسة الحالية مجتمعة، وبذلك سوف يتمتّع موضوع هذه الدّراسة بالجدّة والأصالة، حيث لم تتم دراسته من قبل في المجتمع الفلسطيني.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها

من خلال الدّراسات السابقة، والأدب النّظري، والبحوث الّتي أجريت على أنماط الإشراف، أشار الباحثان إلى أنّ هذا النّوع من الإشراف لم يطرح كعنوان للبحث من وجهة نظر مديري المدارس، ويأتي هذا البحث لدراسة واقع الإشراف الإكلينيكي، وعلاقته بتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس في فلسطين، وعليه جاءت هذه الدّراسة لمحاولة الإجابة على مشكلة الدّراسة المتمثّلة في السّؤال الرّئيس الآتي:

- ما واقع الإشراف الإكلينيكي وعلاقته بتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين؟

وتحديداً لما تقدّم من توضيح للمشكلة، وفي محاولة لتحقيق أهداف الدّراسة، ستجيب هذه الدّراسة عن الأسئلة الفرعيّة الآتية:

- السّؤال الأوّل: ما واقع الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين؟
- السّؤال الثّاني: ما مستوى تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين؟
- السّؤال الثّالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لواقع الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري مدارس الحكومية في فلسطين تبعاً لمتغيّر (النّوع الاجتماعي والمديرية والمؤهّل العلمي وسنوات الخبرة الإدارية)؟
- السّؤال الرّابع: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري مدارس الحكومية في فلسطين تبعاً لمتغيّرات (النّوع الاجتماعي والمؤهّل العلمي وسنوات الخبرة الإدارية، المديرية التّعليمية)؟
- السّؤال الخامس: هل يوجد علاقة ارتباطية بين واقع الإشراف الإكلينيكي، وتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين؟
- السّؤال السّادس: هل يوجد قدرة تنبّؤية لواقع الإشراف الإكلينيكي، وتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين؟

فرضيات الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى التحقق من الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغيّر (النّوع الاجتماعي والمديرية والمؤهّل العلمي وسنوات الخبرة الإدارية).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر (النّوع الاجتماعي والمديرية والمؤهّل العلمي وسنوات الخبرة الإدارية)

الفرضية الثالثة: لا توجد علاقة ارتباطيه دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدّلالة ($\alpha < .05$) بين الإشراف الإكلينيكي وتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين.

الفرضية الرابعة: لا توجد قدرة تنبّؤية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha < .05$) لأبعاد الإشراف الإكلينيكي في التنبؤ بتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين.

أهداف الدّراسة

تسعى الدّراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التّعرف إلى واقع الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين.
2. التّعرف إلى مستوى تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين.

3. تحديد دور كل من متغيّرات الدّراسة (النوع الاجتماعي، المؤهّل العلمي، سنوات الخبرة الإدارية، المديرية التّعليمية) في واقع الإشراف الإكلينيكي، وعلاقته بتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين.
4. تقصّي العلاقة الارتباطية بين واقع الإشراف الإكلينيكي وعلاقته بتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين.
5. تقصّي القدرة التّنبّؤية لأبعاد الإشراف الإكلينيكي في تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس فلسطين.

أهمّية الدّراسة

تكمن أهمية الدراسة من الناحية العلمية في تزويد المعنيّين بمرجع علمي لواقع الإشراف الإكلينيكي، وعلاقته بتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدراس، أما من النّاحية التّطبيقية فتتمثّل في إطلاع المسؤولين بقسم الإشراف التّربوي في وزارة التّربية والتّعليم على واقع الإشراف الإكلينيكي، وعلاقته بتطوير أداء المعلّمين، ووجود نمط واقعي علاجي لتطوير أداء المعلّمين، ولزيادة التفاعل بين المعلّمين والمشرفين ومديري المدارس، ووضع خطط وتصوّرات مستقبلية للإشراف الإكلينيكي.

حدود الدّراسة

تتمثّل حدود الدّراسة الحاليّة في الآتي:

الحدود البشرية والزمانية: طبّقت الدّراسة على مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في الفصل الدّراسي الأوّل 2022–2023م.

الحدود المكانية: طبّقت هذه الدّراسة على المدارس الحكومية في المحافظات الشّمالية (نابلس، الخليل، رام الله والبيرة، القدس).

التعريفات الاصطلاحية والاجرائية

وردت المصطلحات الآتية في الدراسة وهي بهذا المعنى:

الإشراف العيادي (لإكلينيكي): "أسلوب إشرافي موجّه نحو تحسين سلوك المعلّمين الصّفّي، وممارساتهم التّعليمية الصّفّية، عن طريق تسجيل الموقف التّعليمي الصّفّي بكامله، وتحليل أنماط التّفاعل الدّائرة فيه؛ بهدف تحسين تعلّم التّلاميذ" (عطوي، 2016).

ويعرّف إجرائياً: هو النهج الذي يتّبعه المشرف التربوي بعد الكشف عن مواطن القوة والضعف في أداء المعلم، من خلال القيام بعمليات علاجية لمواطن الضعف، بالتوجيه والإرشاد والمتابعة، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة للوصول إلى الهدف المطلوب والأداء المناسب، ويعبَّر عنه إجرائيا من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة التي أعدت لهذا الغرض. تطوير الأداء: هو تحسين أداء المعلّمين داخل العملية التّعليمية من حيث التّخطيط، وأساليب التّدريس، والتّقويم، وخدمة المجتمع (الشديفات، 2014).

ويعرف إجرائياً: بأنّه المرحلة التي يصل فيها المعلم لإتقان المهارات التربوية المطلوبة في العملية التعليمية التعلمية، يضاف لها التعزيز والإثراء؛ لتصل لمرحلة الإبداع، للوصول إلى النتاج المتميز، وجودة التعليم المرغوب، ويعبر عنه إجرائياً من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة للاستجابة التي أعدت لهذا الغرض.

منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدّراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، بحيث يقوم بالربّط وتحليل العلاقة ما بين متغيّرات الدّراسة للوصول إلى الاستنتاجات المرجوّ الوصول إليها من خلال الدّراسة (الخرابشة، 2012).

عينة الدراسة

اختيرت العيّنة بالطّريقة العشوائية العنقودية، فقد اختار الباحثان أربعة عناقيد، وهي: (القدس، رام الله والبيرة، الخليل، نابلس)، من مجموع مديريات التّربية والتّعليم في المحافظات الشّمالية البالغ عددها (18) مديرية، وبلغ حجم العينة (170) مديراً ومديرة بنسبة (33%) من مجتمع الدراسة، الجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (التصنيفية)

جدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (التصنيفية) (ن=170)

المتغير	المستوى	العدد	النسبة%
النوع الاجتماعي	ذكر	71	41.8
	أنثى	99	58.2
	المجموع	170	10.0

المتغير	المستوى	العدد	النسبة%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	113	66.5
	ماجستير فأعلى	57	33.5
	المجموع	170	100
سنوات الخبرة الإدارية	أقل من 5 سنوات	27	15.9
	من 5 –10 سنوات	38	22.4
	أكثر من 10 سنوات	105	61.8
	المجموع	170	100
المديرية التعليمية	القدس	17	1.0
	رام الله والبيرة	44	25.9
	الخليل	52	3.6
	نابلس	57	33.5
	المجموع	170	%100

أداة الدراسة

ومن أجل تحقيق الغاية المرجوّة من الدّراسة الحالية، وبعد اطّلاع الباحثين على الأدب التّربوي والدّراسات السّابقة، وعلى مقاييس الإشراف الإكلينيكي المستخدمة في بعض الدّراسات، ومنها: دراسة العتيبي(2021)، ودراسة المالكي (2021)، ودراسة الهاجري (2020)، وقد تكون المقياس في صورته الأولية من (43) فقرة، وتم الاطلاع على مقاييس تطوير أداء المعلّمين المستخدمة في بعض الدّراسات، ومنها: دراسة الزهراني (2022)، ودراسة الشمري (2018)، وقام الباحثان بتطوير مقياس تطوير أداء المعلّمين استناداً إلى تلك الدّراسات وقد تكوّن المقياس في صورته الأولية من(25) فقرة.

صِدْق الأداة وثباتها

تحقق الباحثان من الصدق بعد عرضها على (10) من المحكمين، بحيث تمّ حذف فقرتين من مقياس الإشراف الإكلينيكي ليصبح عددها (41) فقرة، وحُذفت فقرتان من مقياس تطوير أداء المعلمين ليصبح عددها (23) فقرة، وتم التحقق من ثبات أداة الدراسة بحيث بلغ معامل كرونباخ ألفا لكل من مقياس الاشراف الإكلينيكي، وتطوير أداء المعلّمين (.96).

ولغايات تفسير المتوسّطات الحسابية، ولتحديد مستوى الإشراف الإكلينيكي وتطوير أداء المعلّمين لدى عيّنة الدّراسة، حوّلت العلامة وفق المستوى الّذي يتراوح من (1–5) درجات وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: منخفضة (2.33 فأقل)، ومتوسّطة من (2.34–3.67)، ومرتفعة من (3.68–5).

المعالجة الإحصائية

استخدم الباحثان طرائق إحصائية وصفية كمية ونوعية من أجل معالجة البيانات، وبعد جمعها قام الباحثان باستخدام برنامج الرّزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 28)، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية: المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنّسب المئوية، ومعامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفحص الثّبات، واختبار(ت) لمجموعتين مستقلّتين (Independent Samples t-test)، لفحص الفرضيات المتعلّقة بالنّوع الاجتماعي، والمؤهّل العلمي، واختبار تحليل التّباين الأحادي (One-Way ANOVA)، لفحص الفرضيات المتعلّقة، بسنوات الخبرة الإدارية المديرية التّعليمية، اختبار أقل فرق دال (LSD) للمقارنات البعدية، اختبار بيرسون (Pearson Correlation)؛ لمعرفة العلاقة بين الإشراف الإكلينيكي، وتطوير أداء المعلّمين، كذلك لفحص صدق أداتي الدّارسة، واختبار معامل الانحدار المتعدّد التّدريجي (Stepwise Multiple Regression)، باستخدام أسلوب الإدخال (Stepwise)؛ لمعرفة إسْهام أبعاد الإشراف الإكلينيكي في التّنبؤ بتطوير أداء المعلّمين.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما واقع الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين؟

للإجابة عن السّؤال الأوّل حُسبت المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنّسب المئوية لمقياس الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين، والجدول (1.4) يوضّح ذلك:

جدول (2): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنّسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس الإشراف الإكلينيكي وعلى المقياس ككل مرتّبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	2	الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التدريس	3.96	.633	79.2	مرتفع
2	3	الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التحليل	3.95	.703	79.0	مرتفع
3	4	الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التقويم والتغذية الراجعة	3.76	.742	75.2	مرتفع
4	1	الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التخطيط	3.61	.677	72.2	متوسط
		درجة الإشراف الإكلينيكي	3.80	.638	76.0	**مرتفع**

يتّضح من الجدول (2) أنّ واقع الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين جاء مرتفعاً، إذ بلغ المتوسّط الحسابي لتقديرات عيّنة الدّراسة (3.80) وبنسبة مئوية (76.0%)، أمّا المتوسّطات الحسابية لإجابات أفراد عيّنة الدّراسة عن مجالات مقياس الإشراف الإكلينيكي تراوحت ما بين (3.96–3.61)، وجاء مجال "الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التّدريس" بالمرتبة الأولى بمتوسّط حسابي قدره (3.96)، وبنسبة مئوية (79.2%) وبتقدير مرتفع، بينما جاء مجال "الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التّخطيط " في المرتبة الأخيرة، بمتوسّط حسابي بلغ (3.61) وبنسبة مئوية (72.2%) وبتقدير متوسّط. وجاء مجال "الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التّدريس في المرتبة الأولى ويمكن أن تعزى هذه النّتيجة إلى أنّ مدير المدرسة بحكم عمله مشرفاً مقيماً في المدرسة، جعلته قريباً من واقع الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التّدريس، وأنّ بنود التّقويم المشتركة بين المشرف التّربوي والمدير توضّح أساليب الأشراف في هذه المرحلة، بينما جاء مجال "الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّحليل" في المرتبة الثّانية وبتقدير مرتفع، وقد تعزى هذه النّتيجة إلى أنّ مرحلة التّحليل تكون بحضور مدير المدرسة، والمعلم والمشرف التّربوي خلال الجلسة البعدية، ولوضوح الخطوات الّتي يمرّ فيها التّحليل من الاجتماع البعدي مع المعلّم، والتّأكد من تحقيق الأهداف، والتّوزيع الزّمني للأنشطة، والممارسات التّربوية مثل التّعزيز، والتّفاعل عند الطّلبة، وجاء مجال "الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّقويم والتّغذية الرّاجعة" بدرجة مرتفعة، وقد يعزى ذلك إلى أنّ المشرف التّربوي يقدّم التّقويم والتّغذية الرّاجعة مباشرة بعد الانتهاء من تحليل الموقف الصّفّي للمعلّم، تلاها "مجال الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّخطيط" وبدرجة متوسطة، وتعزى هذه النتيجة لأنّ المشرف التّربوي تكون زيارته بعد مرور فترة زمنية من الوقت على الفصل الدّراسي، فلا يشترك مع المعلّم بالتّخطيط الفصلي أو السّنوي، وإلى عدم وجود الوقت الكافي للجلسة القبلية بين المشرف التّربوي والمعلّم للتّخطيط المشترك للحصّة الدّراسية كما أوصى بها الإشراف الإكلينيكي. وقد اتّفقت نتائج الدّراسة مع دراسات الهاجري (2020)، والعتيبي (2021)، دراسات (Daloia, 2009)، (Hampton, 2009)، إلى أن درجة ممارسة نمط الإشراف الإكلينيكي كان مرتفعاً، واختلفت مع دراسة الرّويلي (2016) في نتائجها التي أظهرت أن ممارسة نمط الإشراف الإكلينيكي كانت بدرجة متوسطة.

النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني:

ما مستوى تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين؟

للإجابة عن السّؤال الثّاني حُسبت المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنّسب المئوية لمقياس تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين، والجدول (3) يوضّح ذلك:

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات تطوير أداء المعلّمين وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	16	يلتزم بأخلاقيات العلاقات المهنية مع أفراد المجتمع المدرسيّ.	4.15	.722	83.0	مرتفع
2	21	يُعتبر قدوة للمتعلّمين في التحلي بالسلوك الأخلاقي في جميع الأوقات.	4.05	.712	81.0	مرتفع
3	14	يبني المعلم جسور الاتّصال والتّواصل بينه وبين الطلبة.	4.01	.738	8.2	مرتفع

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
4	6	ينوع المعلم في الوسائل التعليمة المناسبة للهدف.	3.97	.725	79.4	مرتفع
5	10	يبذل قصارى جهده لإنجاز المهام والأنشطة في أوقاتها المحدّدة.	3.95	.764	79.0	مرتفع
6	7	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	3.95	.798	79.0	مرتفع
7	4	يختار أنشطة منهجيّة ملائمة لمستوى الطلبة.	3.94	.668	78.8	مرتفع
8	23	يتقبل المعلم الرأي الأخر.	3.94	.743	78.8	مرتفع
9	5	يربط المعلم بين الجانبين النظري والعملي للمادة العلمية.	3.94	.770	78.8	مرتفع
10	19	يبني المعلّم اتّجاهات إيجابيّة لدى الطلبة نحو عمليّة التّعليم.	3.89	.749	77.8	مرتفع
11	3	يُرتّب المعلم حاجاته التدريسية حسب الأولويات.	3.88	.712	77.6	مرتفع
12	15	يركز المعلّم على مهارات التعبير والنقاش في الحصة الدراسية.	3.85	.774	77.0	مرتفع
13	18	يشيد بالمبادرات والأفكار الإبداعية عند الطّلبة.	3.85	.785	77.0	مرتفع
14	20	ينوّع المعلم في أساليب التّقويم المستخدمة.	3.85	.807	77.0	مرتفع
15	1	يحرص المعلّم على تطوير نفسه مهنياً.	3.84	.805	76.8	مرتفع
16	12	يثري محتوى المواد الدّراسية التّي يدرسها.	3.83	.843	76.6	مرتفع
17	8	يعمل على حل المشكلات الطّارئة التي تواجهه في التّدريس.	3.83	.857	76.6	مرتفع
18	11	يفعّل التّعلّم التّعاوني.	3.77	.836	75.4	مرتفع
19	13	يستخدم الاستراتيجيات الحديثة في الموقف الصفي.	3.75	.805	75.0	مرتفع
20	2	يُوظّف أساليب متعددة للكشف عن حاجات الطلبة ومشكلاتهم.	3.74	.726	74.8	مرتفع
21	17	يحفّز عمليّات التفكير العليا عند الطلبة.	3.74	.816	74.8	مرتفع
22	22	يُشارك في المؤتمرات العلميّة التي تختصّ بأساليب التّدريس.	3.42	1.129	68.4	متوسط
23	9	يوظّف البحوث التّربوية في التدريس.	3.35	1.045	67.0	متوسط
الدرجة الكلية			3.85	.603	77.0	مرتفع

يتّضح من الجدول (3) أنّ المتوسّط الحسابي لتقديرات عيّنة الدّراسة على مقياس تطوير أداء المعلّمين ككل بلغ (3.85)، وبنسبة مئوية (77.0%)، وبتقدير مرتفع، أمّا المتوسّطات الحسابية لإجابات أفراد عيّنة الدّراسة عن فقرات مقياس تطوير أداء المعلّمين تراوحت ما بين (4.15 –3.35)، وجاءت فقرة "يلتزم بأخلاقيات العلاقات المهنية مع أفراد المجتمع المدرسيّ" بالمرتبة الأولى بمتوسّط حسابي قدره (4.15)، وبنسبة مئوية (83.0%)، وبتقدير مرتفع، بينما جاء فقرة " يوظّف البحوث التّربوية في التّدريس" في المرتبة الأخيرة، بمتوسّط حسابي بلغ (3.35)، وبنسبة مئوية (67.0%)، وبتقدير متوسّط. وقد تعزى النّتائج إلى أنّ متوسّط أداء تطوير المعلّمين جاء مرتفعاً، لأنّ هناك عملية تعاونية بين المشرف التّربوي ومدير المدرسة لخدمة المعلّم وتطوير أدائه، وتظهر نتائج التّطور في الأداء في كل زيارة إشرافية يتمّ تقييمه فيها من قبل المشرف التّربوي، ممّا ينعكس إيجاباً على أدائه اليومي عند مدير المدرسة، ونلاحظ أنّ الاستجابة كانت متوسّطة لتوظيف البحوث التّربوية في التّدريس، وقد تعزى لندرة تشجيع المشرف التّربوي للمعلّمين على القيام بالبحوث التّربوية لكثرة الأعباء اليومية عليهم، واتّفقت النّتائج مع دراسة سابو والحريري (2019)، الّتي أظهرت نتائجها أن للمشرفات التّربويات دوراً في تحسين الأداء المهني لمعلّمات العلوم في مرحلة التّقويم والتّخطيط، ودراسة كارزان (2019)، وتمثّلت نتائجها بوجود آراء متوسّطة تميل أن تكون عالية لدى معلّمي المدارس الأساسية بمحافظة السّليمانية نحو دور المشرف في تحسين أداء المعلّمين.

السّؤال الثّالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لواقع الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري مدارس الحكومية في فلسطين تبعًا لمتغيّر (النّوع الاجتماعي والمديرية والمؤهّل العلمي وسنوات الخبرة الإدارية)؟

وللإجابة عن السؤال لا بد من فحص الفرضية الآتية :

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغيّر (النّوع الاجتماعي والمديرية والمؤهّل العلمي وسنوات الخبرة الإدارية). الجدول (4) يوضح نتائج فحص الفرضية الأولى:

جدول (4) تحليل التباين لفحص دلالة الفروق بين متوسّطات الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغيّر (النّوع الاجتماعي والمديرية والمؤهّل العلمي وسنوات الخبرة الإدارية)

المتغيرات المستقلة	المستوى	المتوسط الحسابي	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة المحسوب	قبول/رفض الفرضية
النّوع الاجتماعي	ذكر	3.84	.612	.542	**قبول**
	أنثى	3.78			
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.73	-2.074	.040*	**رفض**
	ماجستير فأعلى	3.94			
سنوات الخبرة الإدارية	أقل من 5 سنوات	3.93	4.485	.013*	**رفض**
	من (5–10) سنوات	3.54			
	أكثر من 10 سنوات	3.86			
المديرية التّعليمية	القدس	3.76	2.341	.075	**قبول**
	رام الله والبيرة	3.99			
	الخليل	3.65			
	نابلس	3.80			

يتضح من خلال الجدول (4) ما يأتي :

- أنّ قيمة مستوى الدّلالة المحسوب على مقياس الإشراف الإكلينيكي جاء أكبر من قيمة مستوى الدّلالة المحدّد للدّراسة ($\alpha \leq .05$)، حسب متغيرات النوع الاجتماعي، والمديرية وبالتالي عدم وجود فروق في الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر (النوع الاجتماعي، والمديرية)، ويمكن أن تعزى هذه النّتيجة إلى أنّ واقع الإشراف الإكلينيكي ظاهر لكلا الجنسين (الذّكور والإناث) ومن مختلف مديريات التربية والتعليم من مديري المدارس الحكومية في فلسطين، وأنّ المديرين يواجهون الظّروف نفسها، ويخضعون للقوانين والأنظمة الإشرافية في وزارة التّربية والتّعليم الفلسطينية، واتفقت مع نتائج دراسة الشّمري (2018) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الاجتماعي (ذكور وإناث)، واختلفت مع دراسة الهاجري (2020) والعتيبي (2021) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي.
- أنّ قيمة مستوى الدّلالة المحسوب على مقياس الإشراف الإكلينيكي جاء أقل من قيمة مستوى الدّلالة المحدّد للدّراسة ($\alpha \leq .05$)، حسب متغير المؤهل العلمي، وبالتّالي وجود فروق في الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر المؤهل العلمي ولصالح ماجستير فأعلى، ويعزى ذلك إلى أنّ مديري المدارس الحاصلين على درجة الماجستير فأعلى على اطّلاع علمي أكبر على واقع الإشراف الإكلينيكي، وبخاصّة في (مرحلة التّخطيط وملاحظة التّدريس) وبخاصّة من يحملون شهادات في الإدارة التّربوية أو الإدارة والإشراف التّربوي. وتوافقت النّتائج مع دراسة العتيبي (2021)، حيث أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مرحلة تنفيذ الدّرس لصالح المؤهّل العلمي.
- كما أن قيمة مستوى الدلالة جاء أقل من قيمة مستوى الدّلالة المحدّد للدّراسة ($\alpha \leq .05$)، حسب متغير سنوات الخبرة الإدارية، وللكشف عن موقع الفروق الجدول (5) يوضح ذلك:

الجدول (5): اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمقياس الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة الإدارية

المتغير	المستوى	المتوسط	أقل من 5 سنوات	من (5-10) سنوات	أكثر من 10 سنوات
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	3.93		.394*	
	من (5–10) سنوات	3.54			-.326*
	أكثر من 10 سنوات	3.86			

- وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدّلالة (α≤.05)، في الإشراف الإكلينيكي ككل من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة الإدارية بين (من (5–10) سنوات) من جهة وكل من: (أقل من 5 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل: (أقل من 5 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات). ويمكن أن تعزى هذه النّتيجة إلى أنّ مديري المدارس الحكومية أقل من خمس سنوات يحكمهم خبرتهم العلمية الجامعية، أمّا مديرو المدارس الحكومية تحكمهم خبرتهم على مدى عشر سنوات وأكثر في مجال الإشراف التّربوي، ووضعهم تحت المعايير نفسها وأنظمة قسم الإشراف وقوانينه في وزارة التّربية والتّعليم.

السّؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تبعاً لمتغيّر (النّوع الاجتماعي والمديرية والمؤهّل العلمي وسنوات الخبرة الإدارية)؟

وللإجابة عن السؤال لا بد من فحص الفرضية الآتية :

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (α≤.05) بين متوسّطات تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر (النّوع الاجتماعي والمديرية والمؤهّل العلمي وسنوات الخبرة الإدارية). الجدول (6) يوضح نتائج فحص الفرضية الثانية:

جدول (6) تحليل التباين لفحص دلالة الفروق بين متوسّطات تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر (النّوع الاجتماعي والمديرية والمؤهّل العلمي وسنوات الخبرة الإدارية)

المتغيرات المستقلة	المستوى	المتوسط الحسابي	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة المحسوب	قبول/رفض الفرضية
النّوع الاجتماعي	ذكر	3.82	-.461	.645	قبول
	أنثى	3.87			
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.81	-1.072	.285	قبول
	ماجستير فأعلى	3.92			
سنوات الخبرة الإدارية	أقل من 5 سنوات	4.02	6.917	.001*	رفض
	من (5–10) سنوات	3.54			
	أكثر من 10 سنوات	3.91			
المديرية التّعليمية	القدس	3.71	5.567	.001*	رفض
	رام الله والبيرة	4.12			
	الخليل	3.66			
	نابلس	3.85			

يتضح من خلال الجدول (6) ما يأتي :

- أنّ قيمة مستوى الدّلالة المحسوب على مقياس تطوير أداء المعلّمين جاء أكبر من قيمة مستوى الدّلالة المحدّد للدّراسة (α≤.05)، حسب متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي وبالتالي عدم وجود فروق بين متوسطات تطوير أداء

المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي). ويعزو الباحثان هذه النّتيجة إلى أنّ مديري المدارس يلاحظون تطور أداء المعلّمين من خلال تنفيذ المعلّمين للمهام الموكلة لهم بغضّ النّظر عن النّوع الاجتماعي، وهذا ما اتّفق مع فاساسي (Fasasi, 2011)، الّتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصوّرات معلّمي المرحلة الأساسية للأدوار الّتي يؤدّيها المشرف التّربوي في تحسين أدائهم تعزى لمتغيّر النّوع الاجتماعي. واختلفت مع دراسة ديهوم (2019) حيث أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المتوقعة لدور أساليب الإشراف التربوي لصالح الذكور.

واظهرت النتائج عدم وجود فروق بين متوسطات تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر المؤهل العلمي. وقد يعزى ذلك إلى أنّ تطوّر أداء المعلّمين لا يتأثّر بمتغيّر المؤهّل العلمي لمديري المدارس؛ وذلك لأنّ التّطور يكون على الممارسات والمهارات التّربوية الخاصّة بالمعلّم نفسه، وهي بالأغلب متشابهة، حيث يعود هذا التّقارب لتشابه الدّورات التّأهيلية والتّدريبية وتكرار الزّيارة الإشرافية، وهذا ما اتّفق مع دراسة سابو والحريري (2019) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسّطات استجابة أفراد العيّنة حول تحسّن أدائهم تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي، واختلفت مع دراسة فريحات والقضاة (2017) حيث أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي.

- أنّ قيمة مستوى الدّلالة المحسوب على مقياس تطوير أداء المعلّمين جاء أقل من قيمة مستوى الدّلالة المحدّد للدّراسة ($\alpha \leq .05$)، حسب متغير (سنوات الخبرة الإدارية، والمديرية التّعليمية)؛ وبالتّالي وجود فروق بين متوسطات تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر (سنوات الخبرة الإدارية والمديرية التّعليمية)؛ ولمعرفة مصدر الفروق حسب (سنوات الخبرة الإدارية والمديرية التّعليمية). الجدولان (7، 8) يوضحان ذلك:

الجدول (7) اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمقياس تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة الإدارية

المتغير	المستوى	المتوسط	أقل من 5 سنوات	من (5-10) سنوات	أكثر من 10 سنوات
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	4.02		.471*	
	من (5–10) سنوات	3.54			-.368*
	أكثر من 10 سنوات	3.91			

- وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$)، في تطوير أداء المعلّمين ككل من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة الإدارية بين (من (5–10) سنوات) من جهة وكل من: (أقل من 5 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من: (أقل من 5 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات). وتعزى هذه النّتيجة إلى أنّ مديري المدارس الّتي جاءت الفروق لصالحهم، هم الأكثر اهتماماً بتطوير أداء المعلّمين في مدارسهم؛ لإثبات كفاءتهم الإدارية، ومتابعتهم الحثيثة لملاحظات المشرف التّربوي لتطوّر أداء معلّميهم، وهذا ما اتّفقت نتائجه مع دراسة شلش (2018)، حيث أظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيّر سنوات الخبرة الإدارية، واختلفت مع دراسة الفريحات والقضاة (2017) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة حول دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني يعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الجدول (8): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمقياس تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغير المديرية التعليمية

المتغير	المستوى	المتوسط	القدس	رام الله والبيرة	الخليل	نابلس
تطوير أداء المعلمين	القدس	3.71		-.416*		
	رام الله والبيرة	4.12			.469*	.276*
	الخليل	3.66				
	نابلس	3.85				

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05)

يتبيّن من الجدول (8) الآتي:

- وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدّلالة (α≤.05)، في تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغير المديرية التّعليمية بين (رام الله والبيرة) من جهة وكل من (القدس)، و(الخليل)، و(نابلس) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح (رام الله والبيرة) ويكمن أن تعزى هذه النّتيجة إلى أسلوب المديرية التّعليمية في التّعاون مع قسم الإشراف التّربوي، ودعم المبادرات الّتي تعمل على تطوّر أداء المعلّمين، وعقد الدّورات، وورشات العمل الّتي يقوم بها قسم الإشراف لمديري المدارس لتطوير أداء المعلّمين في المجالات التّربوية كافة، سيّما وأنها قريبة من مركز صنع القرار في وزارة التّربية والتّعليم.

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطيه بين الإشراف الإكلينيكي وتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين؟

وللإجابة عن السؤال تم فحص الفرضية

الفرضية الثالثة: لا توجد علاقة ارتباطيه دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدّلالة (α<.05) بين الإشراف الإكلينيكي وتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين.

للإجابة عن الفرضية الثالثة، استخرج معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) بين مقياسين الإشراف الإكلينيكي، وتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين.

الجدول (9) يوضّح نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون:

جدول (9): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسيين الإشراف الإكلينيكي وتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين (ن=170)

مقياس تطوير أداء المعلّمين	
مقياس الإشراف الإكلينيكي	معامل ارتباط بيرسون
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التخطيط	.511**
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التدريس	.538**
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التحليل	.523**
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التقويم والتغذية الراجعة	.510**
الإشراف الإكلينيكي ككل	.564**

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .01)

يتّضح من الجدول (9) وجود علاقة ارتباط دالّة إحصائياً عند مستوى الدّلالة (α≤.01)، بين الإشراف الإكلينيكي وتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (.564**)، ويلاحظ أنّ العلاقة بين الإشراف الإكلينيكي وتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين جاءت طردية موجبة؛ بمعنى أنّه كلّما ازدادت درجة الإشراف الإكلينيكي ازداد مستوى تطوير أداء المعلّمين. وتعزى هذه النّتيجة إلى أنّ وزارة التّربية والتّعليم العالي حدّدت مبادئ خاصّة للإشراف التّربوي، وأهمها الاعتراف بقيمة المعلم، بأنه هو الحلقة الأقوى في العملية التّربوية، وأنّ المشرف داعم وموجّه للمعلم وأن عملية تقويم المعلّم تهدف إلى تطوير أدائه، وأنّ ممارسة الإشراف الإكلينيكي الّذي يرتبط بالدّرجة الأولى بتحسين أداء المعلّمين ومعالجة القصور، وتقوية مواطن القوّة عند المعلّمين ضمن خطوات متسلسلة، وبمتابعة من الإدارات المدرسية التي تصبّ في النّهاية لتطوير أداء المعلمين، وهذا ما أكّدت عليه نتائج الدّراسة بوجود علاقة طردية موجبة بين الإشراف الإكلينيكي وتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس في فلسطين، واتّفقت النّتائج مع دراسة ديلويا (Daloia, 2009) التي كشفت عن الدّور الإيجابي للإشراف الإكلينيكي في تحسين أداء المعلّمين الجدد، واتّفقت مع دراسة العبداوي (2016)، والهاجري (2020) في أن المشرفين التربويين يمارسون الإشراف الإكلينيكي بدرجة عالية، وأن أسلوب الإشراف الاكلينيكي أسهم في تطوير المعلمين، واختلفت النتائج مع دراسة سابو والحريري (2019) حيث كانت النتائج بدرجة متوسطة لدور المشرف التربوي.

السّؤال السّادس: هل توجد قدرة تنبّؤية لواقع الإشراف الإكلينيكي، وتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين؟

الفرضية الرابعة: لا توجد قدرة تنبّؤية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α<.05) لأبعاد الإشراف الإكلينيكي في التنبؤ بتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين.

جدول (10): نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لمعرفة مدى إسْهام أبعاد الإشراف الإكلينيكي في التنبؤ بتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين.

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة	معامل الارتباط (R)	التباين المفسر R^2	معامل الارتباط المعدل
	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	بيتا β					
الثابت	1.816	.249		7.303	.000			
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التدريس	.513	.062	.538	8.275	.000	.538[a]	.290	.285
الثابت	1.676	.248		6.756	.000			
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التدريس	.336	.086	.353	3.900	.000			
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التخطيط	.232	.081	.261	2.880	.004	.568[b]	.323	.315

قيمة "ف" المحسوبة = 46.968. دالة عند مستوى دلالة 000.

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

يتّضح من الجدول (10) وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq$ .05) لمجالات الإشراف الإكلينيكي في التّنبّؤ بمستوى تطوير أداء المعلّمين، ويلاحظ أنّ مجالات: (الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التّدريس، الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّخطيط) قد وضّحت (32.3%) من نسبة التّباين في مستوى تطوير أداء المعلّمين، أمّا فيما يتعلّق بأبعاد (الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّحليل، الإشراف الإكلينيكي في مرحلتيّ التّقويم والتّغذية الراجعة)، فإنّها لم تسهم بشكل دال إحصائياً في التّنبّؤ بمستوى تطوير أداء المعلّمين، وتجدر الإشارة إلى أنّ قيم عامل تضخّم التّباين (VIF) للنّماذج التّنبّؤية الأربعة قد كانت متدنّية؛ ممّا يشير إلى عدم وجود إشكالية التّساهمية المتعدّدة (Multicollinearity) الّتي تشير إلى وجود ارتباطات قوية بين المتنبّئات.

وعليه يمكن كتابة معادلة الانحدار كما يلي: (y=1.676+.336X1+.232X2)، أي كلّما تغيّر مجال الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التّدريس درجة واحدة يحدث تغيّر طردي موجب في تطوير أداء المعلّمين بمقدار (.336)، وكلّما تغيّر مجال الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّخطيط درجة واحدة يحدث تغيّر طردي موجب في تطوير أداء المعلّمين بمقدار(.232).

وخرجت الدراسة بالنتائج الاتية:

1. أنّ واقع الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين جاء مرتفعاً.
2. أنّ المتوسّط الحسابي لتقديرات عيّنة الدّراسة على مقياس تطوير أداء المعلّمين ككل بلغ (3.85)، وبنسبة مئوية (77.0%)، وبتقدير مرتفع.
3. عدم وجود فروق في الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر (النوع الاجتماعي، والمديرية).
4. وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq$.05)، في تطوير أداء المعلّمين ككل من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة الإدارية بين (من 5–10) سنوات) من جهة وكل من: (أقل من 5 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات) من جهة أخرى.
5. وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq$.05)، في تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغير المديرية التّعليمية بين (رام الله والبيرة) من جهة وكل من (القدس)، و(الخليل)، و(نابلس) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح (رام الله والبيرة).

6. وجود علاقة ارتباط دالّة إحصائياً بين الإشراف الإكلينيكي وتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين.
7. وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) لمجالات الإشراف الإكلينيكي في التّنبؤ بمستوى تطوير أداء المعلّمين.

وخلصت الدراسة إلى التوصيات الآتية:

1. إعطاء المشرفين التّربويين ورشات عمل، ودورات تدريبية في مجال التّخطيط، للمعلّمين لزيادة كفاءتهم المهنية.
2. مشاركة مديري المدارس الحكومية، والاستماع إلى ملاحظتهم عند وضع قسم الإشراف التّربوي الخطط السّنوية.
3. العمل على تطوير محتوى دليل الإشراف التّربوي الفلسطيني في ضوء نتائج الدّراسات الحديثة الخاصة بالإشراف التّربوي الحديث.
4. الأخذ بالتّجارب التّربوية لدول مطبّقة لأسلوب الإشراف الإكلينيكي، والاستفادة منها.

المصادر والمراجع العربية والأجنبية

- أبو غربية، إيمان. (2009). *الإشراف التّربوي مفاهيم، واقع، آفاق*، عمان: دار البداية ودار المستقبل.
- أبيض، عادل والرويلي، سعود. (2016). دراسة لبعض أنماط الإشراف التّربوي الحديثة كما يراها المعلمون وعلاقتها بالدافعية الذاتية لديهم، *مجلة العلوم التربوية*، (9): 105-168.
- الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التّربوي دائرة الإشراف التربوي. (2016). *دليل الإشراف التّربوي*، رام الله: وزارة التّربية والتعليم الفلسطينية.
- أمر الله، سهام. (2016). *الإشراف التّربوي*، الإسكندرية: مؤسسة حورس الدّولية.
- بابطين، عبد العزيز. (2004). *اتجاهات حديثة في الإشراف التّربوي*، الرّياض: مكتبة العبيكان.
- بعداني، محمد. (2013). أساسيات الإدارة والإشراف التّربوي، جامعة الإيمان، مديرية بعدان، حضرموت، اليمن.
- خرابشة، عمر. (2012). *أساليب البحث العلمي*، عمان: دار وائل للنّشر والتّوزيع.
- دقامسه، سناء. (2017). *دور مديري المدارس في تطوير أداء المعلّمين في مديرية التّربية والتّعليم للواء بني عبيد*، جامعة جدارا، إربد، الأردن.
- ديهوم، سالمة. (2019). دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في زلتين، الجامعة الأسمرية الإسلامية، *مجلة الجامعة الأسمرية*: ليبيا، (32) ديسمبر.
- ربيعي، ضرغام. (2017). *المعلم المعاصر إعداد وتدريبه واستراتيجياتها التدريسية*، دار المعرفة: بيروت.
- رويلي، سعود. (2016). *درجة ممارسة المشرف التربوي لنمط الإشراف العيادي (الإكلينيكي) كما يراه المعلمون والمعلمات في مدينة عرعرة في ضوء بعض المتغيرات*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، مصر.
- زهراني، جمعان. (2022). تطوير أداء المعلم في ضوء معايير الرخصة المهنية، *مجلة إثراء المعرفة والأبحاث والنشر العلمي*، السعودية: 238-158.
- سابو، كلثوم وحريري، رندة. (2019). واقع دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المهني لمعلمات العلوم بالمرحلة الثانوية في محافظات جدة من وجهة نظرهن في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة البحث العلمي في التّربية*، جامعة دار الحكمة، جدة، 20 (12):380-434.
- شديفات، باسل. (2014). دور المشرفين التربويين في تطوير الأداء المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية في محافظة المفرق، *مجلة جامعة دمشق*، 30(2):299-339.
- شلش، باسم. (2018). دور استخدام الإشراف التربوي التطوري في تحسين ممارسات التدريس لدى المعلمين في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية،9 (26): 211-222.
- شمري، نورة. (2018). دور المنظومة الإشرافية في تحسين مستوى الأداء المدرسي بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين التربويين، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، مصر،19(15):129-184.

- صيام، محمد. (2007). دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير أداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في المحافظة غزة، (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
- طعيمة، رشيدي. (2006). المعلم كفاياته وإعداد تدريبه، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عاجز، نشوان وفؤاد، جميل. (2005). تطوير أداء المعلمين في ضوء برنامج المدرسة كمركز التطوير التابع لوكالة الغوث الدولية بغزة، بحث مقدم للمؤتمر العلمي السادس، التربية المستدامة للمعلمين في الوطن العربي، أبريل23-23.
- عبداوي، نور. (2016). فاعلية الإشراف الإكلينيكي على التطور المهني للمعلمة المشاركة في مبحث التكنولوجيا في مديرية القدس، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بيرزيت، فلسطين.
- عتيبي، العنود. (2021). درجة ممارسة رؤساء الأقسام الإشراف الإكلينيكي في مدارس الثانوية بدولة الكويت، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الكويت، الكويت.
- عطوان، أسعد. (2015). واقع ممارسات مشرفيا لرياضيات لأدواهم المأمولة في مجتمع المعرفة وعلاقتها باتجاهات معلميهم نحو الإشراف التربوي، مجلة جامعة الأقصى،19 (1) :186 -218.
- عطوي، جودت. (2016). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي وأصولها وتطبيقاتها، عمان: دار الثقافة للنشر والطباعة.
- فريحات والقضاة، هناء ومحمود. (2017). دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين فيها، المجلة الليبية العالمية، (22) يونيو:26-1.
- قرساس، حسين. (2019). دور مفتش التربية في تنمية أداء الوظيفي للمعلم، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، (53): 115-133.
- كارزان، عارف. (2019). دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين في المرحلة الأساسية بمحافظة السلمانية من وجهة نظر المعلمين، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة صلاح الدين، العراق.
- مالكي، منصور. (2021). واقع ممارسة مشرفي اللغة العربية للإشراف العيادي بمدينة الرياض، (دراسة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- هاجري، سالم. (2020). درجة ممارسة المشرفين التربويين لنمط الإشراف الإكلينيكي من وجه نظر المعلمين بدولة الكويت، (رسالة ماجستير منشورة)، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، الكويت، (177):382-345.

References

- Abdawi, Noor Muhammad. (2016). *The effectiveness of clinical supervision on the professional development of the teacher participating in the technology subject in the Jerusalem Directorate*, **(in Arabic)**, (unpublished master's thesis), Birzeit University, Palestine.
- Abu Gharbia, Iman. (2009). *Educational supervision concepts, reality, prospects* **(in Arabic)**, Amman: Dar Al-Bedaya and Dar Al-Mustaqbal.
- Abyad, Adel and Al-Ruwaili, Saud. (2016). A study of some modern patterns of educational supervision as seen by teachers and their relationship to their self-motivation, **(in Arabic)**, **Journal** *of Educational Sciences*, 2017 (9): 105-168.
- Al'eajiz, Nashwan & Fouad, Jamil. (2005). Developing Teachers' Performance in the Light of the School's Program as the Development Center of the International Relief Agency in Gaza, **(in Arabic)**, Research presented to the Sixth Scientific Conference, *Sustainable Education for Teachers in the Arab World*, April 23-23.
- Amro allha, Siham Muhammad. (2016). *Educational Supervision, (in Arabic***)**, Alexandria: Horus International Foundation. *Applications*, **(in Arabic)**, Amman: Dar Al-Thaqafa for Publishing and Printing.
- Atwan, Asaad Hussein. (2015). The reality of the practices of supervisors of mathematics for their hoped-for roles in the knowledge society and their relationship to the attitudes of their teachers towards educational supervision, **(in Arabic)**, *Al-Aqsa University Journal, Humanities Series*, .218-186: (1) 19
- Atwi, Jawdat Ezzat. (2016). *Educational Administration and Educational Supervision, its Origins and* Baadani, Muhammad Numan. (2013). *Fundamentals of Educational Administration and Supervision*, **(in Arabic)**, Al-Iman University, Baadan District, Hadramout, Yemen.
- Babtain, Abdulaziz. Draft decision. (2004). *Recent Trends in Educational Supervision*, **(in Arabic)**, Riyadh: Obeikan Library.

- Dakamseh, Sanaa Hamza. (2017*). The Role of School Principals in Developing the Performance of Teachers in the Directorate of Education of Bani Obaid Brigade,* **(in Arabic**), Jadara University, Irbid, Jordan.
- Daloia, L. (2009). *Examining novice teacher development through the clinical supervision process*. (unpublished doctoral dissertation), Duquesne University, Available: http://proquest.umi.com.
- Dehomme, Salama (2019). *The role of educational supervision methods in developing the professional performance of teachers in secondary schools in Zaltin*, Asmariya Islamic University, *Asmariya University Journal:* Libya, (December 32).
- Department of Educational Supervision. (2016). *Educational Supervision Manual,* **(in Arabic)**, Ramallah: Palestinian Ministry of Education.
- Farihat &Al-Qudah, Hanaa & Mahmoud. (2017). *The role of educational supervision methods in developing the professional performance of teachers in secondary schools in Jerash Governorate from the point of view of its teachers*, *International Libyan Journal*, (22) June: 1-26.
- Fasasi, Y. (2011). Teachers' perception of supervisory roles in primary schools in Osun state of Nigria, *Academic Research International, 1* (1), 135-140
- General Department of Educational Supervision and Rehabilitation Department of Educational Supervision. *(2016). Educational Supervision Guide*, Ramallah**:**(**in Arabic**) Palestinian Ministry of Education.
- Hajri, Salem. (2020). The Degree of Practice of Educational Supervisors of the Clinical Supervision Pattern from the Teachers' Point of View in the State of Kuwait, (Published Master's Thesis), **(in Arabic)**, Journal *of Gulf and Arabian Peninsula Studies*, Kuwait, (177): 382-345.
- Hampton, L. (2009). *Clinical supervision: A case study of clinical supervision as it relates to the improvement of novice teachers.* (unpublished master thesis). University of Houston. Available: http://proquest.umi.com.
- Hismanoglu, M. (2010). *English language teachers' perception of educational supervision in relation* http://proquest.Umi.com.
- Karzan, Arif. (2019). *The Role of the Educational Supervisor in Improving the Performance of Teachers in the Basic Stage in Salmaniya Governorate from the Teachers' Point of View***, (in Arabic)**, (Unpublished Master's Thesis), Salah Al-Din University, Iraq.
- Kharabsheh, Omar Muhammad. (2012). *Methods of Scientific Research*, **(in Arabic)**, Amman: Dar Wael for Publishing and Distribution.
- Maliki, Mansour Ali. (2021). *The reality of the practice of Arabic language supervisors for clinical supervision in Riyadh*, (**in Arabic)**, (unpublished master's study), um Al-Qura University, *Makkah*, Saudi Arabia.
- Musundire, M.& Austin, L. (2015). **"***Effectiveness of the developmental supervision model as a tool improving quality of teaching*: perceptions of the south African primary school- based mangers educators" University of South Africa, Pretoria.
- Otaibi, Al-Anoud Bandar. (2021). *Degree of Practice of Heads of Departments Clinical Supervision in Secondary Schools in the State of Kuwait***, (in Arabic)**, **(**Unpublished Master's Thesis), Kuwait University, Kuwait.
- Ozdemir, T, y. &Yirci, R. (2015). A situational analysis of educational supervision in the Turkish educational system, educational process: *intentional jomal*,4 (1-2): 56-70.
- Pranata, H. (2005). Facilitating reflective *practice in clinical supervision***,** (unpublished doctoral dissertation), Utah University, USA.
- Qersas, Hussein. (2019). The Role of the Education Inspector in Developing the Teacher's Job Performance, **(in Arabic)**, Generation Journal of Humanities and Social Sciences, *Generation Journal of Humanities and Social Sciences*, (53): 115-133.
- Rubaie, Dergham. (2017). *The Contemporary Teacher: Preparation, Training and Teaching Strategies*, **(in Arabic)**, Beirut: Dar Al-Maarifa.
- Ruwaili, Saud Al-Tarqi. (2016). *The degree of practice of the educational supervisor of the pattern of clinical supervision as seen by teachers in the city of Arara in the light of some variables***, (in Arabic)**, **(**unpublished master's thesis), Al-Azhar University, Egypt.
- Sabo, Kalthoum and Hariri, Randa. (2019). The Reality of the Role of Educational Supervision in Improving the Professional Performance of Science Teachers at the Secondary Level in Jeddah Governorates from their Point of View in the Light of Some Variables, **(in Arabic)**, *Journal of Scientific Research in Education***,** Dar Al-Hikma University, Jeddah, 20 (12): 380-434.
- Sergiovanni, T. & Starratt, R. (2002). *Supervision definition*. (Seventh ed). New York: McGraw Hill.

- Shalash, Bassem Muhammad. (2018). The role of using evolutionary educational supervision in improving teaching practices among teachers in Ramallah and Al-Bireh governorate from the teachers' point of view. **(in Arabic)**, *Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies*, 9 (26):211-222.
- Shammari, Noura Ayed. (2018). The Role of the Supervisory System in Improving the Level of School Performance at the Secondary Level in Riyadh from the Point of View of Educational Supervisors**, (in Arabic)**, *Journal of Scientific Research in Education***,** Ain Shams University, Egypt, 19 (15): 129-184.
- Shdeifat, Bassel. (2014). The Role of Educational Supervisors in Developing the Professional Per formance of Social Studies Teachers in the Directorate of Education of the Northwestern Badia Brigade in Mafraq Governorate, **(in Arabic)**, *Damascus University Journal*, 30 (2): 299-339.
- Siam, Muhammad Badr. (2007) *The Role of Educational Supervision Methods in Developing the Professional Performance of Teachers in Secondary Schools in Gaza Governorate***, (in Arabic)**, *(*Published Master's Thesis), Faculty of Education, Islamic University.
- Stark, D., Mcghee, W. & Jimerson, B. (2017). Reclaiming instructional Supervision: Using solution – focused strategies to promote teacher Development, *Journal of Research on Leadership Education*, 2 (3): 215-238.
- Taima, Rushdie. (2006) *The teacher's competencies and preparation of his training*, **(in Arabic)**, Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Tesema, A. (2014). *The practice and challenges of school-based supervision in government secondary schools of Kamashi Zone***, (***un published doctoral dissertation), institute of education and professional development studies***,** TJimma University, Ethiopia. *to their professional development: A case study of Northern Cyprus*, 4 (1): 16-34.
- Weshah, Hani& Walyounes, Younes. (2005) Evaluating the Practices of Supervisors of Practical Education Courses in Jordanian Universities for the Stages of Clinical Supervision, **(in Arabic**)*, Journal of Educational Sciences Studies*, 2 (32): 208-273.
- Williams, L. (2007). *A case study In Clinical supervision: Moving from an evaluation to A Supervision Model.* (unpublished doctoral dissertation). University of Pennsylvania state. Available:
- Zahrani, Jamaan bin Mohsen. (2022**).** Developing Teacher Performance in Light of Professional License Standards, **(in Arabic)**, *Journal of Knowledge Enrichment, Research and Scientific Publishing***,** Saudi Arabia: 238-158.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (45) .September 2024
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

A Suggested Educational Model for Public Schools Directors to Promote Democratic Culture Among Students in Jordan

*Ms. Amani Saleh Muhammad Abu Ali *[1], Prof. Bashar Tlilan Al-Salim[2]*

1PhD student, Educational Administration, Educational Sciences, Al-Balqa Applied Sciences, Salt, Jordan. 2Professor, Educational Administration, Educational Sciences, Al-Balqa Applied Sciences, Salt, Jordan

Oricd No: 0000-0002-8400-5524
Email: amani.abuali@hotmail.com

Oricd No: 0000-0002-4760-7577
Email: Bashartlilan@bau.edu.jo

Received:
7/01/2024

Revised:
8/01/2024

Accepted:
20/03/2024

***Corresponding Author:**
amani.abuali@hotmail.com

Citation: Abu Ali, A. S. M., & Al-Salim, B. T. A Suggested Educational Model for Public Schools Directors to Promote Democratic Culture Among Students in Jordan. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 15(45). https://doi.org/10.33977/1182-015-045-005

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

Objective: The study aims to suggest an educational model for public school's directors to promote democratic culture among students in Jordan.

Method: To achieve the objectives of the study, the descriptive- analytical approach is used besides the Statistical Package Program (SPSS). A questionnaire as a tool for conducting the study was developed. The study data collected after reviewing the theoretical literature and previous studies then confirmed the validity and reliability. The study sample consists of 283 principals selected by using the stratified cluster method from the population of the study.

Result: The results showed that the degree of application of public school principals to their role in promoting the after democratic culture (democratic knowledge and trends) students in Jordan from their point of view was high, where the results showed th at the field of knowledge and democratic trends ranked first with a high degree, while the fields of democratic practices ranked last, with a medium degree.

Conclusions: the results showed that the study presented an educational model to promote democratic culture among students in Jordan. This model covers three dimensions, democratic Knowledge and trends, Democratic values, and Democratic practices. The study recommended a set of recommendations, including inviting the Jordanian Ministry of Education to adopt the suggested educational model and develop the plans for its implementation. and spread the democratic culture through actual practices in the school, by principals to achieve intellectual communication in the school community.

Keywords: Educational model, democratic culture, public schools d irectors.

أنموذج تربوي مقترح لمديري المدارس الحكومية ومديراتها لتعزيز الثقافة الديمقراطية لدى الطلبة في الأردن

أ. أماني صالح محمد أبو علي [1]، أ. د. بشار تليلان السليم[2]*

[1]طالبة دكتوراه، الإدارة التربوية، العلوم التربوية، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.

[2]أستاذ دكتور، الإدارة التربوية، العلوم التربوية، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.

الملخص

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح أنموذج تربوي لمديري المدارس الحكومية ومديراتها لتعزيز الثقافة الديمقراطية لدى الطلبة في الأردن.

المنهجية: لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. كما تم تطوير أداة للدراسة، حيث تم التأكد من دلالات صدقها وثباتها، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العنقودية من مجتمع الدراسة حيث بلغت (283) مديرًا ومديرة.

النتائج: أظهرت النتائج أن درجة توقع مديري المدارس الحكومية، ومديراتها لدورهم في تعزيز الثقافة الديمقراطية لدى الطلبة في الأردن من وجهة نظرهم جاءت مرتفعة، حيث أظهرت النتائج أن مجال بعد الثقافة الديمقراطية (المعارف والاتجاهات الديمقراطية) جاء في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، بينما جاء مجال الممارسات الديمقراطية في المرتبة الأخيرة، بدرجة متوسطة.

الخلاصة: بناءً على النتائج تمكنت الدراسة من تقديم أنموذج تربوي مقترح لمديري المدارس الحكومية ومديراتها لتعزيز الثقافة الديمقراطية لدى الطلبة في الأردن، وتكون الأنموذج من ثلاثة أبعاد، وهي: المعارف والاتجاهات الديمقراطية، والقيم الديمقراطية، والممارسات الديمقراطية. أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات، منها: دعوة وزارة التربية والتعليم الأردنية إلى تبني الأنموذج المقترح، ووضع الخطط التنفيذية اللازمة لتطبيقه وتنفيذه على أرض الواقع.

الكلمات المفتاحية: أنموذج تربوي، الثقافة الديمقراطية، مديري ومديرات المدارس الحكومية.

المقدمة

يُعدّ مفهوم الديمقراطية من المفاهيم التي تنادي بها الشعوب على مرّ العصور، وبخاصة الشعوب التي تُعاني من القهر والتخلف والاستبداد، إيماناً منها بأن الديمقراطية تحقق لهم وجودهم وأمنهم وتقدمهم، وتنقذهم من القهر والظلم والاستبداد، وتخرجهم من حالة التردي والأزمات التي تعاني منها الدول بدرجات متفاوتة.

وتؤكد التجربة الإنسانية عبر المراحل التاريخية أن الحياة الديمقراطية للأفراد ترتبط بشكل كبير بأبعادها وتاريخها التربوي والتعليمي، وذلك لأن تطبيق الديمقراطية وتكاملها في حياة الأمة يرتبط بالقدرة على تأصيل القيم الديمقراطية في ذهن الأفراد ووجدانهم منذ طفولتهم، وإذا كانت التحولات التاريخية تحدد مسار الحياة الديمقراطية واتجاهاتها في المجتمعات الإنسانية، إلا أن الفعل التربوي لا يزال دائمًا وأبدًا يشكل حلقة من أهم حلقات النماء الديمقراطي في مختلف التجارب التاريخية للمجتمع الإنساني؛ فالعملية التربوية تشكل مدخلاً مهمًا في كل نماء ديمقراطي، وهذا يعني أنه لا يمكن لدورة حياة ديمقراطية أن تتضح ما لم تأخذ مسارها في عمق التربية، ويُبني على هذا أن الديمقراطية التي تنأى عن وعي تربوي اجتماعي أصيل بأبعادها وقيمها وشروطها هي ديمقراطية شكلية لا تقوم على مقومات تضمن تنميتها وتقدمها واستمراها، فالديمقراطية التي لا تقوم على وعي كبير من المجتمع بأهمية القيم والمعايير والممارسات الديمقراطية هي ديمقراطية مصيرها الفناء (وطفة والشرع، 2001).

وفي هذا الصدد، فقد اهتم التربويون في دول العالم المتقدم اهتماماً ملحوظاً بتعميق الثقافة الديمقراطية في العديد من المواقف التربوية سواء المدرسية أو الجامعية، إذ قاموا بتطوير البرامج التربوية التي تعمل على دمج التنظير في مجال الديمقراطية بالواقع العملي لها، كما يظهر في المواقف الصفية التعليمية التعلّمية (المومني والشرمان، 2020).

ولأن الإنسان يكتسب معاييره من المجتمع الذي يعيش فلا بد من القيام بتنشئة الطلبة على القيم والعادات والمفاهيم الديمقراطية، التي تتعلق بأنماط الحياة الفكرية وتهيئتهم لمستجدات الحياة المختلفة وتزويدهم بخبرات مختلفة للتعامل مع المواقف المتعددة (Flanagan, et al, 2010). وتُعدّ الديمقراطية أحد أنماط الحياة التي يكون الحكم فيها مرتكزًا على منح الحرية والاحترام لحقوق الآخرين، فهو مفهوم يُقر على أن أغلبية الأفراد لديهم الحق في اتخاذ القرارات الهامة وتشكيل السياسات، ومنهم القليل من لديه الحق في المشاركة، فضلاً عن أن الديمقراطية تبنى على مبادئ إنسانية يظهرها أفراد المجتمع في سلوكاتهم، كالمساواة والعدل واحترام الآخرين، والتعاون والمسؤولية والتسامح (المومني والشرمان، 2020).

فالديمقراطية عبارة عن اتجاهات وقيم وسلوك، وتُعد قاعدة فكرية وسلوكية وثقافية ترتكز عليها الدولة في توزيعها للسلطة والثروة بعدالة ومساواة، وتستند الديمقراطية على مبادئ رئيسة عدة تتمثل بالعدالة والمساواة الاجتماعية والحرية، تسعى لوضع المجتمع في مكانة مرتفعة ضمن أهدافها، الأمر الذي ينعكس على المجتمع بأكمله فيعزز من التضامن والتماسك المجتمعي فيه، وعليه تغدو هذه القيم معيارًا أساسيًا للتوزيع العادل، وهذا هو ما تسعى الثقافة الديمقراطية نحو تحقيقه، التي بدورها تستوجب وجود المشاركة السياسية الفعّالة، والشفافية، والقدرة على تعديل الأوضاع من قبل المجتمع المدني، وتعرف الديمقراطية بأنها: "مجموعة القيم والمبادئ التي تعزز سيادة القانون واحترامه، ولغة الحوار، وحرية التعبير عن الرأي، والتعددية السياسية، ومحاربة الفساد، وتعزز النزاهة والشفافية، وتنبذ العنف والعنصرية والتمييز والفئوية والتعصب، وتؤكد على الحرية والمساواة والتسامح واحترام آراء الآخرين" (المدهون وعلي، 2018: 40). وتعرف حُمير (2017 :15) الديمقراطية بأنها: "حكم الشعب، وهي نظام سياسي يحتوي على مجموعة من القيم والمبادئ المتمثلة في العدالة والحرية والسيادة والسلطة والاستقلال والمساواة والحقوق والحريات". كما يشير مفهوم الديمقراطية– كما يرى شكر (2020) –إلى أنه في جميع معانيه يؤكد على أهمية وجود بعض الحقوق الفردية والجماعية الرئيسة، وممارستها بحرية دون تقييد، فدون وجود هذه الحقوق لن يكون هناك ديمقراطية، عدا عن تطبيق هذه الحقوق بفعالية وعدالة يعتمد على تأمين نزاهتها وفاعليتها من أجل تحقيق أهداف الديمقراطية المرجوة.

كما يرى كل من بيكر ورافيلسون (Becker & Raveloson, 2008) أن الديمقراطية مصطلح مشتق من اللغة اليونانية يعنى حكم الشعب أو حكم الأغلبية، بمعنى يتم ممارسته من قبل أفراد المجتمع لتحقيق مصالحهم الخاصة. بينما يعرفها سيزر (Sezer,2018) بأنها: "منظومة القيم الإنسانية التي تستند على جملة من المبادئ تتمثل في الحقوق والواجبات نحو الذات ونحو الآخرين".

ويشير هارالدستاد وكوفاتش وتفيت (Haraldstad, et al. 2021) إلى أن الديمقراطية تُعد ثقافة مجتمعية يتم نقلها إلى أفراد المجتمع عبر مؤسسات المجتمع القائمة على مد الأفراد بالتراث والقيم والثقافة، فالثقافة الديمقراطية تنظر إلى أسلوب الحكم بكونه أسلوب حياة بصورة أكبر من كونه نظامًا سياسيًا، الأمر الذي بدوره يشير إلى أن هذه الثقافة ترتبط بجوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية كافة.

وقد أضحى التعليم من أبرز المجالات المعنية في بناء الثقافة الديمقراطية، وترسيخها في أذهان الطلبة؛ لكونه أحد أهم العمليات البارزة في إعداد الأجيال للمستقبل وتهيئتهم بشكل سليم وفاعل، حيث تؤدي الإدارة المدرسية باعتبارها الممثل الرئيس للمؤسسة التعليمية دورًا فعّالاً في اتباع الأساليب الديمقراطية وتطبيقها داخل المدرسة، من خلال التزامها بالمبادئ الديمقراطية المتمثلة بالمساواة والعدالة الاجتماعية، وتعزيز المفاهيم الديمقراطية عبر إدراجها في النشاطات الصفية واللاصفية، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على الطلبة، فيكسبهم السلوكيات والممارسات والاتجاهات السليمة؛ مما يعزز من روح الانتماء للوطن في نفوس الطلبة (رضوان، 2020). وتعرف الثقافة الديمقراطية بأنها: "هي أخلاقيات يمارسها الجميع، فتحول ثقافة الرأي لتصبح ثقافة المشاركة، وثقافة العداء للآخر إلى ثقافة الحوار الفكري، وكذلك التسلط إلى إشراف وتوجيه، وهي فلسفة للتعايش المشترك في المجتمع بشكل سلمي" (عبد المطلب، 2017، 163).

وتُعدّ المدرسة أحد أهم المؤسسات في المجتمع والمسؤولة عن تنشئة الطلبة بعد الأسرة، وهي تتبوأ منذ قديم الزمان مكان الصدارة فيه، فهي مركز لكل جديد من الفكر والمعرفة، وبداية اكتساب المهارات وصقل الشخصية، والمدرسة مؤسسة اجتماعية تؤثر في الجو الاجتماعي المحيط بها وتتأثر به، فهي من صنع قياداته الفنية والمهنية والسياسية والفكرية، ومن هنا لكل مدرسة رسالتها التي تتولى تحقيقه، فهي تسهم في مساعدة الطلبة على اكتساب المعارف التي تتعلق بالعمليات والمهارات الديمقراطية الأساسية وخلق فرص لفتح النقاش وتبادل الرأي واتخاذ القرارات المناسبة عن طريق تحفيز المعلمين لطلابهم على الالتزام الفعال بالديمقراطية (بحيص، 2014).

ولكي تتمكن المدرسة من القيام بأدوارها وممارساتها في التنشئة الديمقراطية لدى أفرادها سواء كانوا معلمين أو إداريين أو طلبة، ينبغي عليها تأهيل المعلمين والمديرين عبر تقديم برامج مخططة وهادفة، من أجل توعيتهم بالقيم الديمقراطية كالحرية، والمساواة، والعدل، والتسامح، والتطبع بها والقيام بممارستها داخل المدرسة لكي تصبح جزءاً من سلوكياتهم، انبثاقًا من أن للمعلم دورًا كبيرًا في إكساب طلبته السلوكات الديمقراطية، وذلك من خلال ما يقوم به من ممارسات ديمقراطية داخل الغرفة الصفية؛ إذ إن عدم وضوح قيم الديمقراطية للمعلمين والمديرين، ينعكس بشكل سلبي على قدرتهم في إكسابها لطلبتهم، وعدم قدرتهم على أداء واجباتهم في الحياة الاجتماعية بالنسبة لممارسات الديمقراطية، ومن ثم عدم قدرتهم على تنمية هذا المفهوم وممارسته لدى طلبتهم (جمال الدين وجابر وحامد، 2014).

وينبغي على المدرسة أن تثري المنهج الدراسي الذي يعزز البناء الثقافي في المجتمع الديمقراطي، من خلال تبني فلسفة تربوية تتمحور حول هدف استراتيجي، يهدف إلى تعميق القيم والمفاهيم الديمقراطية لدى الطلبة، وأن تشتمل هذه المناهج على معارف وحقائق ومبادئ نظرية، قادرة على تهيئة الطلبة لاستيعاب مفاهيم الديمقراطية على الصعيد النظري، وأن تسهم في تعزيز مفاهيم المشاركة في خدمة الشعب، والمشاركة في الحياة النيابية، وإن النشاط الذي يشترك فيه الطلبة في خدمة المجتمع يؤثر في التزامهم بمساعدة الآخرين، ومقاومة عدم المساواة الاجتماعي (Haraldstad, et al, 2021). وإيماناً بأن الإدارة هي المحور الرئيس لعمل أي مؤسسة، وأن القيادة هي روح الإدارة المعاصرة، فقد أولت هذه المؤسسات اهتماماً كبيراً بإعداد القيادات التربوية المتمكنة والقادرة على استثمار طاقات العاملين، ومهاراتهم، من خلال تشجيعهم وتحفيزهم ومنحهم الاستقلالية والحرية في إنجاز أعمالهم، وإشراكهم في صناعة القرارات وإعداد رؤية المؤسسة ورسالتها وأهدافها، وانتهاج الديمقراطية في القيادة، وشهدت إدارة هذه المؤسسات تطورات عدّة، وتم اتساع العديد من المفاهيم الإدارية القائمة، وتطويرها، بالإضافة إلى إدخال مفاهيم إدارية حديثة (Sart, 2014).

فالإدارة المدرسية عليها أن تتبع أسلوب الإدارة الديمقراطية، التي ترتكز على مشاركة المعلمين والطلبة في اتخاذ القرارات بصورة جماعية تشاركية، وقائمة على الاحترام المتبادل، فيمارس مديرو المدارس أنشطتهم لتحقيق الديمقراطية من خلال مشاركة المعلمين، وتحفيزهم على إعطاء آرائهم لتحسين المدرسة، وغرس قيم الديمقراطية لدى الطلبة من خلال إدخال مفاهيم الديمقراطية في المجتمع الطلابي عن طريق المعلم وتضمين الديمقراطية في الغرفة الصفية، ومشاركة الطلبة بالمجالس الطلابية الانتخابية لتنمية الديمقراطية في سلوكيات الطلبة في الواقع (محمود وآخرون، 2019). تُشكل الإدارة المدرسية جزءًا هامًا من الإدارة التعليمية والتربوية، حيث إن علاقتها بها علاقة تكاملية، فهي الوحدة المسؤولة عن تنفيذ السياسات التعليمية والتربوية وغاياتها، فالإدارة المدرسية هي التي تؤدي إلى تحقيق رسالة المدرسة عبر علاقتها المباشرة مع الطلبة، ولا سيما بأنها تتسم بحرية في التصرف والقيام بالعديد من الأدوار الموكلة لها، مما يمنحها أن تكون أحد أهم الوحدات الإدارية ولها مكانة بارزة من الجانب الإداري (الدرعي والقاسمية، 2020).

والإدارة الديمقراطية أحد أنماط الإدارة المدرسية، التي تهتم في تغطية متطلبات الأفراد وإشباعها وتحقيق الاحترام المتبادل والتشاركية في حل المشكلات التي تواجههم، بالإضافة إلى التعاون مع الأفراد عن طريق التشجيع والتعاون وإعطاء الرأي، وإثارة الدافعية، وتحقيق الأداء المتميز (Mncube, 2014). حيث تستند الإدارة الديمقراطية على مبدأ رئيسي وهو احترام الأفراد ومشاركتهم بشكل جماعي في اتخاذ القرارات وتنفيذها، وانطلاقًا من فكرة رئيسية مفادها أن كثرة العقول السليمة لديها القدرة على طرح الكثير من الأفكار السليمة، وإن وظيفة الإدارة في الإدارة الديمقراطية لا تكون محصورة فقط على القيادي الأعلى، بل تمثل وظيفة مشتركة بين الإداريين والعاملين، وأن القيادي الأعلى يأخذ دور القائد في تنفيذ هذه الوظيفة الذي لا بد أن تكون علاقاته مع العاملين علاقة إيجابية وتعاونية فعالة، وتثير الحماس وتتطلع لتحقيق الاحترام المتبادل (Kim, 2017).

لذا باتت الإدارة المدرسية الديمقراطية تهتم بكل من المعلم والطالب في المجالات الاجتماعية والانفعالية والمهنية كافة، فمهدت بذلك الطريق للوصول للأهداف التربوية، ومنحت المعلم الحرية الكاملة في الابتكار وتوظيف الأنماط الملائمة، مع تعزيز للمعلم في الاستناد على المواقف الفعالة الإيجابية والنقاش لأماكن الضعف وأساليب التخلص منها مع احترام شخصية المعلم (Mncube, 2014). وأضاف باول وآخرون (Powell, et al; 2015) أن دور المدرسية لا يقتصر فقط على نقل المعلومات بل يتخطاه لتنمية السلوكيات الديمقراطية في مجتمع المدرسة، حيث تعد إطارًا في غاية الأهمية يتمكن عن طريقه المعلمون نقل السلوكيات الديمقراطية للطلبة والعمل على تنمية القيم الديمقراطية، لذا عملت المدارس على منح الطلبة الخبرات الديمقراطية من خلال تعزيز مشاركتهم الديمقراطية في المدارس لتعزيز الديمقراطية ومبادئها. وتعد مشاركة جميع العناصر المرتبطة بالعملية التربوية والتعليمية في المدرسة إحدى أهم الأسس التي يعتمد عليها نجاح الإدارة الديمقراطية ، فمن خلال المشاركة يكون المجال مفتوحًا أمام الطلبة للتعبير عن أفكارهم وآرائهم وآمالهم في المدرسة، بالاستناد إلى مبادئ الديمقراطية المدرسية وحقوق الطلبة، والمجالس الطلابية من أبرز الأمثلة على آليات مشاركة الطلبة في الإدارة المدرسية وتعد مثالاً حيًا على الممارسة الواسعة للديمقراطية، حيث تعبر عن مجموعة من الطلبة الذين يتم انتخابهم بأسلوب ديمقراطي من قبل الصفوف الدراسية للتمثيل عن بقية الطلبة لإيصال مطالبهم واقتراحاتهم إلى الإدارة المدرسية، والدفاع عن اهتماماتهم وتطلعاتهم في العملية التعليمية التعلميّة(عتريس وهمام وأبو العلا، 2019).

ومن جانب آخر فإن تحقيق الثقافة الديمقراطية في المدرسة يحتاج لبيئة تربوية تعزز من السلوكيات والاتجاهات والقيم الديمقراطية بين الطلبة والمعلمين والمديرين في المدرسة، عن طريق منح الطلبة والمعلمين فرصا لاتخاذ القرار الديمقراطي، وفتح طرق الاتصال الفعال بين الإدارة المدرسية من جانب والمعلمين والطلبة من جانب آخر، حيث يستوجب على المعلم لتحقيق الديمقراطية للطلبة خلال التعلم لتبني السلوكيات الديمقراطية في التدريس ومنح الطلبة الفرصة للتعبير عن آرائهم والتشاركية بشكل فعال في عملية اتخاذ القرار(عبد الحكيم، 2019). فالمعلم أساس التغيير للتحقيق الديمقراطية، حيث إنهم يجسدون ممارسات الطلبة وسلوكياتهم عبر تكوين علاقات تفاعلية تستند على تبادل الآراء في العملية التدريسية (Payne,2018).

كما وأن المعلم في المدرسة الديمقراطية يتبنى عددا من الممارسات الديمقراطية والسلوكيات التي من أبرزها تعزيز البيئة الصفية بتضمين مفاهيم الديمقراطية وقيمها لتحقيق الثقافة الديمقراطية، والمشاركة في أنشطة الطلبة، وتطوير مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار عند الطلبة، والقيام بإثارة القضايا الجدلية التي تستثير آراء الطلبة وأفكاره، وتجويد حس المسؤولية للطلبة، ورفع مستوى الوعي لديهم حول أهمية احترام الآخرين، وصون الكرامة الإنسانية (السليم، 2014).

وترتبط الديمقراطية في تعليم الطلبة للسلوكيات الديمقراطية كالمواطنة والتشاركية والحرص على المحافظة عليها، لذا لا بد من تعليمهم المبادئ الأساسية للديمقراطية التي تسهم في مساعدتهم على معرفة الديمقراطية وكيفية تطبيقها في حياتهم اليومية (Sousa, 2017).

فالسلوكيات الديمقراطية عند الطلبة تكمن في امتلاكهم شخصية تتسم بالاستقلالية، ولديها القدرة على اتخاذ القرارات السليمة، والثقة بالذات والإمكانية على تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين في البيئة المحيطة بهم (Payne, 2018). وهذا ما يبين مدى العلاقة التفاعلية بين الطلبة والممارسات الديمقراطية للمديرين في المدرسة، والتي تقر على ضرورة أن يتعامل القائد مع الطالب بأنه شخص لديه القدرة على التعلم الذاتي، وتحفيزه على التفاعل الإنساني داخل المدرسة لإظهار علاقات المحبة والود والتعاون بينه وبين الآخرين (السليم، 2016).

كما وقد اطلع الباحثان على مجموعة من الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة كدراسة هارالدستاد وكوفاتش وتفيت (Haraldstad, et al, 2021) التي هدفت تحليل تجارب الطلبة في ممارسة الثقافة الديمقراطية في المدارس النرويجية، وأجريت

الدراسة في أربع مدارس ثانوية في ثلاث بلديات مختلفة في النرويج من خلال مقابلات شبه منظمة مع تلاميذ تتراوح أعمارهم بين (15–16)عاما، واعتمدت المنهج التجريبي النوعي، حيث توصلت الدراسة إلى أن مستويات الثقافة الديمقراطية بين الطلبة كانت متفاوتة، وكان مؤشر القدرة على مناقشة الطلبة لمختلف الأمور ذات الأهمية في المناقشات الصفية كان عاليًا، وأن جميع أبعاد الثقافة الديمقراطية (الانفتاح السياسي والمشاركة والقدرة على الانخراط في المشاركات الديمقراطية) بالرغم من توزيعها بشكل مختلف كانت مرئية في الساحات المدرسية.

وأجرى رضوان (2020) دراسة هدفت إلى معرفة الممارسات الديمقراطية وسلوكيات المواطنة التنظيمية لدى معلمي مدارس التعليم الثانوي العام في جمهورية مصر العربية، وتم استخدام المنهج الارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي مدارس التعليم الثانوي العام في جمهورية مصر العربية، وتم تطوير استبانة وتوزيعها على عينة الدراسة والبالغ عددهم (850) معلما ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: من خلال قياس مستوى الممارسات الديمقراطية بالمدرسة وهي (الممارسات الديمقراطية على مستوى المدرسة ككل، والممارسات الديمقراطية داخل حجرة الدراسة، والممارسات الديمقراطية في المناهج الدراسية) يمكن توقع درجة سلوكيات المواطنة التنظيمية للمعلمين بالمدارس الثانوية في مصر، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين كل من الممارسات الديمقراطية بمدارس التعليم الثانوي العام وسلوكيات المواطنة التنظيمية للمعلمين بها.

كما أجرى المومني والشرمان (2020) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة السلوكات الديمقراطية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين، وقد استخدمت الدراسة المنهج المسحي الوصفي، وتكونت عيّنة الدراسة من (191) مديراً ومديرة و(194) مشرفاً تربوياً، وتم تطوير استبانة أداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: أن درجة ممارسة السلوكات الديمقراطية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين جاءت بدرجة مرتفعة، وكشفت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المشرفين تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وأجرى عبد الحكيم (2019) دراسة هدفت إلى معرفة أهم أبعاد التعليم الديمقراطي، وآليات الممارسة الديمقراطية بالمدرسة، وواقع الممارسات الديمقراطية بمدارس التعليم العام في مصر من وجهة نظر المتعلمين، وتقديم تصور مقترح لتفعيل الممارسات الديمقراطية في مدارس التعليم العام بمصر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثل مجتمع الدراسة من جميع طلبة مدارس التعليم العام بمحافظة الجيزة، وتم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية وعددها (750) طالبًا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: أن محور المعلم والتفاعل الصفي قد احتل المرتبة الأولى فيما يتعلق بترتيب محاور أداة الدراسة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وجاء محور الإدارة المدرسية في المرتبة الثانية بدرجات متفاوتة، ومحور المنهج وطرق التدريس في المرتبة الثالثة، كما تم تقديم مقترح لتفعيل الممارسات الديمقراطية في مدارس التعليم العام. كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات عينة الدراسة في محوري الإدارة المدرسية والمنهج وطرق التدريس لصالح الذكور.

وأجرت السيد (2019) دراسة هدفت إلى توضيح دور المدرسة الثانوية في تنمية الديمقراطية لدى الطلبة، من خلال التعرف إلى الممارسات الديمقراطية الواقعية لمديري ومعلمي مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة بورسعيد في مصر، والوقوف على المعوقات التي تعوق تطبيق الممارسات الديمقراطية داخل المدارس الثانوية من أجل تحسين المناخ المدرسي، ووضع تصور مقترح لتفعيل الممارسات الديمقراطية كمدخل لتحسين المناخ المدرسي في مدارس التعليم الثانوي العام، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واعدت الباحثة استبانة، وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من (60) مديرا ومعلما من مديري المدارس الثانوية وبعض المعلمين. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عدة، أهمها: ضعف التزام المدرسة بالمناخ الذي يدعم الانتماء وثقافة المواطنة، ضعف إمكانات المدرسة على إشباع حاجات الطلبة وميولهم، وضعف قدرة الطالب على اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية وحل المشكلات.

كما أجرت العيدي (2019) دراسة هدفت إلى معرفة واقع الإدارة الديمقراطية في المدارس الحكومية في الكرك، كما يقدرها مديرو هذه المدارس، ومديراتها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري محافظة الكرك ومديراتها والبالغ عددهم (283) مديرًا ومديرة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة للكشف عن واقع الإدارة الديمقراطية في المدارس الحكومية، وأظهرت النتائج أن ممارسة الإدارة الديمقراطية متوسطة في جميع المجالات. كما أظهرت

النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة الإدارة الديمقراطية في المدارس الحكومية في محافظة الكرك تعزى للمؤهل العلمي والجنس والخبرة والمستوى الدراسي.

وقامت ليكلرك–هالي (Leclerc-Hallé, 2018) بدراسة هدفت إلى اكتشاف الفرص والعقبات لتطوير نظام تعليمي لتعزيز ثقافة الديمقراطية لدى الطلبة في هايتي، وتم استخدام البحث النوعي التجريبي، حيث تم أخذ البيانات من خلال المقابلات والملاحظات شبه المنظمة للطلبة والمعلمين لمعرفة تصوراتهم للديمقراطية، أجريت المقابلات أولا مع (6) معلمين ومجموعة واحدة من الطلبة، ثم أجريت أربع مقابلات جماعية مع الطلبة في مكان آخر، وثماني مقابلات فردية من ضمنهم المعلمون، ولم يتم أخذ عينات عشوائية وإنما دراسة حالة، وتوصلت الدراسة إلى أن الديمقراطية في المدرسة في هايتي كانت نظرية فقط وغير مطبقة على الواقع، ويجب أن يكون هناك فرصة للتفكير في إعادة الديمقراطية، وتقليل الفجوة بين المعرفة التي يتم تدريسها بالمدارس وخبرات المتعلمين.

وأجرى باين (Payne, 2018) دراسة هدفت معرفة مستوى الممارسات الديمقراطية لدى معلمي التربية الخاصة المتعاونين مع المعلمين في المدارس الدامجة في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تكونت عينة الدراسة من (6) معلمين من معلمي التربية الخاصة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتم استخدام الاستبانة لتحقيق هدف الدراسة، وأظهرت النتائج أن مستوى الممارسات الديمقراطية لدى معلمي التربية الخاصة القدماء في الخبرة في المدارس الدامجة كان متوسطاً من وجهة نظر المعلمين المبتدئين، وأن الممارسات الديمقراطية في العلاقة التعاونية مع معلم التعليم العام احتلت المرتبة الأولى في الممارسات الديمقراطية لدى معلمي التربية الخاصة.

وأجرى كل من كولينز وهيس ولوري (Collins, et al, 2018) دراسة هدفت إلى تطوير الطلاب باستخدام المبادئ والعمليات الديمُقراطية في الفصل الدراسي، وفهم كيفية قيام المربيين بممارسة التعليم الديمُقراطي في المدارس العامة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج النوعي، وتم إجراء المقابلات مع عينة تكونت من 9 مدرسين في مدارس K12 في أثينا، وتوصلت النتائج إلى أنه في أثناء البحث في كيفية تنفيذ معلمي المدارس العامة للتعليم الديمقراطي والحفاظ عليه في الفصول الدراسية ظهرت 6 موضوعات ، وهي تعزيز العلاقات، وتمكين الطلاب، وتعليم استخدام المهارات الديمقراطية، والبنية التربوية، والتطبيق الديمقراطي للمعلم، والعقبات الديمقراطية.

من خلال استعراض الدراسات السابقة اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة على أهمية تعزيز الثقافة الديمقراطية لدى الطلبة بغرض إنشاء جيل واعي قادر على ممارسة الديمقراطية في شؤون الحياة المختلفة، ويتضح من تلك الدراسات اختلاف الأهداف التي تناولتها لموضوع الممارسات والسلوكيات والثقافة الديمقراطية لدى المعلمين في المدارس كدراسة رضوان (2020)، ودراسة المومني والشرمان (2020)، ودراسة عبد الحكيم (2019)، ودراسة ليرك–هالي (Leclerc-Hallé, 2018)، ودراسة باين (Payne, et al, 2018)، ودراسة هارالدستاد وكوفاتش وتفيت (Haraldstad, et al, 2021)، كما استهدفت دراسة السيد (2019) تعزيز دور المدرسة وتحسينها في تنمية الديمقراطية، بينما دراسة كل من كولينز وهيس ولوري تناولت استخدام المبادئ الديمقراطية لتطوير الطلبة، ودراسة العيدي(2019) التي تطرقت إلى واقع الإدارة الديمقراطية في المدارس الحكومية، ودراسة سيزر (Sezer, 2018) التي سعت لتعرف التركيبات المعرفية لدى المعلمين حول التعليم الديمقراطي. وتميّزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها قامت باقتراح أنموذج تربوي لمديري المدارس الحكومية ومديراتها لتعزيز الثقافة الديمقراطية لدى الطلبة من وجهة نظرهم، وهذا ما لم تبحثه الدراسات السابقة في حدود علم الباحثين، حيث يأمل الباحثان أن تسهم دراستها في تغطية النقص المعرفي في هذا المجال. واستخدم الباحثان الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، حيث استفادت من الدراسات السابقة في تصميم أداة الدراسة وتطويرها، وإثراء الإطار النظري، وبناء الأنموذج.

ومن خلال ما سبق يرى الباحثان ضرورة تعزيز الثقافة الديمقراطية في المدرسة وغرس مبادئها وقيمها في نفوس الطلبة، لكي يتمكنوا من التصدي للمشكلات التي ستواجههم في المستقبل، لذا أصبحت المدرسة تطبق الديمقراطية وتهتم بوعي الطلبة وتدريبهم على الاتجاهات والقيم والممارسات الديمقراطية، لكونها نسق من القيم الديمقراطية والتي تنمو لدى الطلبة وتنمي ثقافتهم وأبرزها احترام القوانين وقيمة الإنسان وكرامته عبر العديد من الأنشطة التي يتم تدريبهم عليها، وتحفيزهم على الشعور بالمسؤولية نحو مجتمعهم، وتوطيد العلاقات ما بين الأسرة والمدرسة بتفعيل مجالس أولياء الأمور، وتنمية القيم الديمقراطية من خلال تطوير تفكيرهم وصقل شخصياتهم، وتحررهم من الجمود في التفكير، وتقوية العلاقات فيما بينهم عبر تنمية روح الفريق، فسيادة المناخ الديمقراطي من اتجاهات وقيم وممارسات ديمقراطية في المدرسة يعزز من الثقافة الديمقراطية. ومن هنا جاءت فكرة هذه

الدراسة لتتناول موضوع الثقافة الديمقراطية لأهميته البالغة في تنمية المجتمعات، وتنمية قدرات أفراده وزيادة الوعي والمسؤولية الاجتماعية لديهم، ولأهمية دور مدير المدرسة بتفعيل هذا الموضوع ومكانته في العملية التعليمية بوصفه قائداً ومرشداً للمعلمين وللطلبة.

مشكلة الدراسة

إن تحقيق الثقافة الديمقراطية في المجتمع الأردني يُعدّ من الضرورات الأساسية لأفراد المجتمع بشكل عام، ولفئة الشباب بشكل خاص، كونهم سيصبحون أداة المجتمع في التغيير والتطوير، ويتبوؤون مناصب ومراكز مهمة في الدولة، وأن تمثيل هؤلاء الشباب للسلوك الديمقراطي من شأنه العمل على تعزيز الحياة الديمقراطية في المواقع التي يعملون بها مستقبلاً، وأن المراقب لتصرفات الطلبة وسلوكاتهم في المدارس، أو في الشوارع يلاحظ أن معظم هذه السلوكات لا تنسجم ومبادئ والممارسات الديمقراطية، على الرغم من وعي الطلبة بالمبادئ النظرية للديمقراطية، وكذلك فإن المناهج الدراسية تركز على مبادئ الديمقراطية وقيمها ومفاهيمها، ومن المتعذر استكمال الثقافة الديمقراطية دون وجود مؤسسات تمارس من خلالها الديمقراطية، أو دون توافر الآليات التي تعمق قيم الديمقراطية؛ فالمدارس هي المكان الأنسب لتدريب الطلبة على الممارسات الديمقراطية، وذلك من خلال البرامج الأكاديمية والأنشطة المدرسية التي تسهم إلى درجة كبيرة في معرفة الواجبات الموكولة إليهم وممارستها داخل المدرسة، وتسهم في تطبيق الممارسات الديمقراطية في حياتهم العملية كما جاء عند هارالدستاد وكوفاتش وتفيت (Haraldstad, et al, 2021) وسيزر (Sezer, 2018). ومن هنا يأتي دور التعليم والإدارة وتتعاظم مسؤولياته في تنمية ثقافة الديمقراطية لأبناء المجتمع، وإعدادهم للمشاركة الجادة في عملية التحول الديمقراطي، وتؤهلهم للتعامل الواعي مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.

لذا من الضروري العمل على تعزيز الثقافة الديمقراطية من خلال بناء أنموذج تربوي يوحد الأبعاد الثقافية لمديري المدارس الحكومية ومديراتها في الأردن، ووضعها ضمن إطار يتم تطبيقه لتعزيز هذه الثقافة بين الطلبة في المدارس، تحقيقاً لرؤية جلالة الملك عبد الله الثاني المعظم التي أوردها في الأوراق النقاشية ونصها أن "الديمقراطية في جوهرها عملية حية نمارسها جميعًا، وقد آن الأوان لنمضي في تعزيز هذه القاعدة الصلبة والبناء عليها" (رئاسة الوزراء، 2017).

والديمقراطية من وجهة نظر الباحثين أمر مهم تطبيقه في المدارس؛ لكونها شكلا من أشكال الحياة التي تُبنى على الحرية واحترام حقوق الآخرين، وتطبيقه في المدارس يعزز من بناء علاقات فاعلة تقوم على عدم التشدد وتبادل الآراء والأفكار بين عناصر العملية التعليمية كافة، ومن خلال عمل الباحثين تبين لهما أن هناك حاجة لدى الطلبة لتعزيز الشعور لديهم بأهمية الديمقراطية ومبادئها، وقيمها، وممارستها بالشكل السليم، وأهميتها في زيادة الوعي الاجتماعي لديهم، وتعزيز بعض الممارسات المجتمعية التي تحتاج إلى ثقافة ديمقراطية كالتعاون والحوار واحترام الآخرين والحرية والعدالة الاجتماعية. وهذه الأسباب شكلت بمجملها دافعاً قوياً لوضع أنموذج تربوي مقترح لمديري المدراس الحكومية ومديراتها؛ لتعزيز الثقافة الديمقراطية لدى الطلبة في الأردن.

أسئلة الدراسة

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة توقع مديري المدارس الحكومية ومديراتها لدورهم في تعزيز الثقافة الديمقراطية لدى الطلبة في الأردن من وجهة نظرهم؟

السؤال الثاني: ما الأنموذج التربوي المقترح لمديري المدارس الحكومية ومديراتها لتعزيز الثقافة الديمقراطية لدى الطلبة في الأردن؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق ما يأتي :

1. التعرف إلى درجة توقع مديري المدارس الحكومية ومديراتها لدورهم في تعزيز الثقافة الديمقراطية لدى الطلبة في الأردن من وجهة نظرهم.
2. اقتراح أنموذج تربوي لمديري المدارس الحكومية ومديراتها لتعزيز الثقافة الديمقراطية لدى الطلبة في الأردن.

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله والذي يبحث في تعزيز الثقافة الديمقراطية، حيث إن هذه الدراسة تُعدّ من أوائل الدراسات التي تبحث في هذا الموضوع، وفي حدود علم الباحثين. وتبدو أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

- من الناحية النظرية: يؤمّل أن تثري هذه الدراسة المكتبات العربية بالمعلومات حول أهم الطرق الحديثة وأبرزها في تعزيز الثقافة الديمقراطية لدى الطلبة.
- المساهمة بالمعرفة التراكمية حول الموضوع في مجال الثقافة الديمقراطية.
- من الناحية العملية (التطبيقية): تتجلى الأهمية العملية لهذه الدراسة فيما ستقدمه من فوائد في الميدان التربوي للجهات ذات العلاقة بالدراسة في وزارة التربية والتعليم ومديرياتها، مديري المدارس ومديراتها وطلبة الدراسات العليا والباحثين بناء على ما ستقدمه من نتائج وتوصيات.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية

تبنّت الدراسة عدداً من المصطلحات، وهي:

أنموذج: وهو: "الشكل الذي يمثل تفاعل مجموعة من المتغيرات التي تضمنها الأنموذج، إذ يؤدي التفاعل إلى تحقيق الأهداف المرجوة" (البلوي والزبون، 2017، 45).

ويعرف الأنموذج إجرائياً: الخطة المنظمة التي تستهدف تزويد مديري المدارس الحكومية ومديراتها بالمبادئ العامة والمضامين التي تمكنهم من تعزيز الثقافة الديمقراطية لدى الطلبة تشتمل على المعارف والاتجاهات الديمقراطية والممارسات الديمقراطية والقيم الديمقراطية.

الديمقراطية: "نظام إنساني يؤكد على قيمة الفرد وكرامته الشخصية والإنسانية ويقوم على أساس مشاركة الأفراد في تنظيم شؤونهم الحياتية والسياسية والاجتماعية والثقافية والتربوية" (ناصر، 2004، 7).

الثقافة الديمقراطية: وهي: "مجموعة التصرفات والنقاش والحوار بين مديري المدارس والطلبة والتي تقوم على مبادئ الحرية والمساواة والعدالة الاجتماعية ويظهرها المديرون والمعلمون في تفاعلاتهم في البيئة المدرسية" (الزبون وخالد، 2017، 18).

وتعرف الثقافة الديمقراطية إجرائياً: ما يمتلكه الطلبة من مبادئ وقيم واتجاهات توجه سلوكهم في المواقف المختلفة، ومشاركتهم الفاعلة في اتخاذ القرارات، وتقديم وجهات نظر متباينة وذات مصداقية.

حدود الدراسة ومحدداتها

تضمنت الدراسة الحدود والمحددات الأتية:

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على مديري المدارس الحكومية ومديراتها في العاصمة عمان بالأردن.

الحدود الزمانية: طبّقت هذه الدراسة في العام الدراسي2022/2021، الفصل الدراسي الثاني.

الحدود المكانية: المدارس الحكومية في العاصمة عمّان.

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على موضوع "أنموذج تربوي مقترح لمديري المدارس الحكومية ومديراتها لتعزيز الثقافة الديمقراطية لدى الطلبة في الأردن".

محددات الدراسة: تمثّلت في الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، وفي دقة إجابة أفراد عينتها على أداتها.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك لملاءمته طبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية ومديراتها، التابعة لمحافظة العاصمة عمان بالأردن والبالغ عددهم (753)، منهم (304) ذكور و(449) إناثا (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2020). قام الباحثان باختيار عينة عنقودية عشوائية ممثلة لمجتمع الدراسة والبالغ عددهم (283) مديرا ومديرة من المدارس الحكومية التابعة لمحافظة العاصمة عمان بالأردن. والجدول (1) يبيّن توزيع عيّنة الدراسة النهائية تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	110	38.9%
	أنثى	173	61.1%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	87	30.7%
	دراسات عليا	196	69.3%
سنوات الخبرة	10 سنوات فأقل	63	22.3%
	أكثر من 10 سنوات	220	77.7%
المجموع		283	100.0%

أداة الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة تم تطوير أداة للدراسة، وذلك من خلال الرجوع للأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة، كدراسة هارالدستاد وكوفاتش وتفيت (Haraldstad, et al, 2021)، ودراسة رضوان (2020)، ودراسة المومني والشرمان (2020)، وكذلك الإفادة من استبانات الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الثقافة الديمقراطية. وتم صياغة الاستبانة بصورتها الأولية من (46) فقرة موزّعة على ثلاثة أبعاد، هي: (الثقافة الديمقراطية (المعارف والاتجاهات الديمقراطية)، والقيم الديمقراطية، والممارسات الديمقراطية).

صدق أداة الدراسة

تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على (13) محكماً من ذوي الاختصاص في مجال الإدارة التربوية وأصولها في الجامعات الأردنية، وقد طلب منهم تحديد مدى ملاءمة الفقرات الواردة في الاستبانة ومدى شموليتها، ومدى انتماء الفقرات للأبعاد الواردة فيها (الثقافة الديمقراطية (المعارف والاتجاهات الديمقراطية)، القيم الديمقراطية، الممارسات الديمقراطية)، ومدى وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية، وكذلك ذكر أي تعديلات مقترحة، واقتراح فقرات يرونها مناسبة وضرورية وحذف الفقرات غير الضرورية. وبعد إعادة الاستبانة تم إجراء التعديلات المقترحة التي أوردها المحكّمون في توصياتهم، وتمثلت التعديلات في إعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وحذف بعض الفقرات، وذلك بسبب عدم مناسبتها، أو بسبب تكرارها، وإضافة بعض الفقرات.

صدق البناء

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالبعد التي تنتمي إليه، وبين الأبعاد ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) مديراً ومديرة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (.36–.85)، ومع البعد (.39– .85). وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. كما تم استخراج معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها وكانت أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات أداة الدراسة

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، بتطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (30)، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، وتراوحت ما بين (.77– .90) واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً– النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة توقع مديري المدارس الحكومية ومديراتها لدورهم في تعزيز الثقافة الديمقراطية لدى الطلبة في الأردن من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توقع مديري المدارس الحكومية ومديراتها لدورهم في تعزيز الثقافة الديمقراطية لدى الطلبة في الأردن من وجهة نظرهم، والجدول (2) يوضح ذلك:

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توقع مديري المدارس الحكومية ومديراتها لدورهم في تعزيز الثقافة الديمقراطية لدى الطلبة في الأردن من وجهة نظرهم

الرتبة	الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
11	11	بعد الثقافة الديمقراطية (المعارف والاتجاهات الديمقراطية)	3.88	.657	مرتفعة
22	22	بعد القيم الديمقراطية	3.77	.730	مرتفعة
33	33	بعد الممارسات الديمقراطية	3.67	.783	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.80	.663	مرتفعة

يبين الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.67–3.88)، حيث جاء بعد الثقافة الديمقراطية (المعارف والاتجاهات الديمقراطية) في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.88) بدرجة مرتفعة، بينما جاء بعد الممارسات الديمقراطية في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.67) وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة توقع مديري المدارس الحكومية ومديراتها لدورهم في تعزيز الثقافة الديمقراطية لدى الطلبة في الأردن من وجهة نظرهم ككل (3.80) وبدرجة مرتفعة.

ويعزى ذلك إلى أن الديمقراطية ثقافة تبنى على تعزيز مفهوم المواطنة لدى الفرد واحترام الآخرين، وهذا بدوره يلعب دوراً أساسياً في توجيه الثقافة السياسية التي تبنى على التسامح والمرونة وتعمل على نشر الثقافة الديمقراطية داخل المدرسة، التي تسهم في توحد الطلبة وتماسكهم، وتعزيز مبدأ الاحترام المتبادل فيما بينهم وبين معلميهم، وبالتالي يسهم في تنشئة الطلبة على مبادئ الثقافة الديمقراطية وتعزيزها لجعلهم ديمقراطيين فعالين في مجتمعاتهم. ويعزى ذلك إلى أن قيامهم بترسيخ مبادئ الحرية والمساواة والحوار والعدالة وروح التعاون والشفافية بين الطلبة، وغيرها من المعارف والاتجاهات الديمقراطية يسهم في تنشئة جيل واعي قادر على ممارسة الديمقراطية في مجالات الحياة المختلفة، والتعامل مع الآخرين بانفتاح وتسامح ومرونة أكبر. ويعزى ذلك إلى إدراك مديري المدارس الحكومية ومديراتها في الأردن أهمية قيامهم بترسيخ القيم الديمقراطية كالحرية، والمساواة، والعدل، والتسامح، والتطبع بها والقيام بممارستها داخل المدرسة يسهم في جعلها جزءاً من سلوكياتهم، والتعامل مع غيرهم بتسامح ومرونة. ويمكن أن يعود ذلك إلى أن إدراك مديري المدارس الحكومية ومديراتها في الأردن حول أهمية دورهم في تعزيز الممارسات الديمقراطية لدى الطلبة، حيث إنهم ركزوا حول تلقين الطلبة حول ماهية المعارف والاتجاهات الديمقراطية وأشكالها، غافلين للدور الفعلي والواقعي لتلك الاتجاهات، حيث لابد من تعزيز تلك الاتجاهات والمعارف التي يعلمونها للطلبة على شكل ممارسات فعلية على أرض الواقع، كإشراك الطلبة في وضع سياسة عمل المدرسة، وغيرها من الممارسات.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة المومني والشرمان (2020) التي جاء في نتائجها أن درجة ممارسة السلوكات الديمقراطية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين جاءت بدرجة مرتفعة.

بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (السيد، 2019) التي جاء في نتائجها التزام المدرسة بالمناخ الذي يدعم الانتماء وثقافة المواطنة، وضعف إمكانات المدرسة على إشباع حاجات الطلبة وميولهم، وضعف قدرة الطالب على اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية وحل المشكلات.

- **البعد الأول: الثقافة الديمقراطية (المعارف والاتجاهات الديمقراطية)**

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بالثقافة الديمقراطية (المعارف والاتجاهات الديمقراطية)

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	9	تنمية احترام القانون لدى الطلبة.	4.16	.804	مرتفعة
2	13	التأكيد على رفض التعصب الديني والمذهبي والقبلي	4.13	.852	مرتفعة
3	10	حث الطلبة على احترام الآخرين	4.11	.852	مرتفعة
4	3	تنمية الاعتزاز بالنفس لدى الطلبة	4.05	.870	مرتفعة
4	16	الحث على اختيار الطلبة لمن يمثلهم بمجلس الطلبة.	4.05	.870	مرتفعة
6	1	ترسيخ مبادئ الحرية و المساواة بين الطلبة	3.97	.820	مرتفعة
7	15	العمل على ترسيخ ثقافة التسامح لدى الطلبة.	3.96	.868	مرتفعة
8	12	الحرص على إدارة الخلافات بالطرق السليمة بين الطلبة.	3.92	.899	مرتفعة
9	2	تشجيع التفاعل الايجابي مع تغيرات المجتمع.	3.90	.826	مرتفعة
9	8	الحرص على تعزيز مفهوم ثقافة الديمقراطية في الأنشطة المدرسية.	3.90	.795	مرتفعة
11	17	تعزيز مبادئ العدالة بين الذكور والإناث لدى الطلبة.	3.89	.912	مرتفعة
21	18	توعية الطلبة على رفض السلبية والاتكالية.	3.88	.906	مرتفعة
13	5	تعريف الطلبة بمفهوم حقوق الإنسان.	3.86	.823	مرتفعة
14	7	تشجيع فتح باب الحوار بين المعلمين والطلبة.	3.82	.874	مرتفعة
14	20	تنمية الإحساس بالمسؤولية تجاه مشاكل المجتمع.	3.82	.916	مرتفعة
16	4	تدريب الطلبة على تحمل نتائج أفعالهم و أقوالهم.	3.79	.951	ممرتفعة
17	6	ترسيخ مفهوم الشفافية عند الطلبة في التعامل مع أفراد المجتمع.	3.73	.866	مرتفعة
18	11	توفير منابر الديمقراطية ليعبر الطلبة عن آرائهم باستقلالية.	3.65	.905	متوسطة
19	19	ترسيخ مبدأ الانتماء السياسي لدى الطلبة.	3.53	1.053	متوسطة
20	14	طرح مشكلات المجتمع للنقاش بين الطلبة.	3.52	.947	متوسطة
المعارف والاتجاهات الديمقراطية			3.88	.657	مرتفعة

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.52–4.16)، حيث جاءت الفقرة رقم (9) والتي تنص على"تنمية احترام القانون لدى الطلبة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.16) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة رقم (13) والتي تنص على "التأكيد على رفض التعصب الديني والمذهبي والقبلي في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (4.13) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (14) ونصها "طرح مشكلات المجتمع للنقاش بين الطلبة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.52) وبدرجة متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي لبعد الثقافة الديمقراطية ككل (3.88) وبدرجة مرتفعة.

ويعود ذلك إلى أن وعي مديري المدارس الحكومية ومديراتها في الأردن لأهمية تنمية الثقافة الديمقراطية وتعزيزها لدى طلبة المدارس، حيث إن الديمقراطية تعد بمثابة ثقافة ترتكز على تنمية مفاهيم المواطنة لدى الأفراد، الأمر الذي يسهم في توجيه الثقافة السياسية في المجتمع التي تقوم على المرونة والتسامح، وتساعد في نشر الثقافة الديمقراطية داخل المدرسة، مما ينعكس ذلك على الطلبة ويعزز من تماسكهم وترابطهم، ويقوي من الاحترام المتبادل بينهم وبين معلميهم وبين بعضهم البعض، وعليه يتم تنشئة الطلبة على مبادئ الثقافة الديمقراطية وأسسها فيعزز من فعاليتهم في مجتمعاتهم. كما يدرك مديرو المدارس الحكومية أهمية ترسيخ مبادئ الحرية والمساواة بين الطلبة، لدورهم في تنمية شخصيات الطلبة وتعزيزها، وتحسين قدرتهم على الابداع، كما يدرك معلمو المدارس الحكومية أهمية تشجيع التفاعل الايجابي مع تغيرات المجتمع، وتنمية الاعتزاز بالنفس لدى الطلبة، وتدريب الطلبة على تحمل نتائج أفعالهم و أقوالهم؛ لما له من أهمية كبرى لدى الطلبة في تأهيلهم وتأسيسهم للتعامل الصحيح مع العالم الخارجي، وبالتالي ضمان تنشئة الطالب تنشئة صحيحة.

- **البعد الثاني: بعد القيم الديمقراطية**

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة ببعد القيم الديمقراطية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	30	تنمية روح القيادة لدى الطلبة.	3.99	.848	مرتفعة
2	23	تعزيز مبدأ الشورى في اتخاذ القرارات.	3.86	.925	مرتفعة
3	22	توعية الطلبة بدور العدالة الاجتماعية في تحقيق استقرار المجتمع	3.82	.809	مرتفعة
3	31	التأكيد للطلبة أن الديمقراطية أفضل أشكال التنظيم.	3.82	.846	مرتفعة
5	21	السعي إلى تعليم مفهوم الحرية لدى الطلبة	3.79	.870	مرتفعة
6	27	الاهتمام بحاجات الطلبة عند اتخاذ القرارات.	3.75	.904	مرتفعة
6	29	ترسيخ مفهوم الاستقلالية لدى الطلبة.	3.75	.866	مرتفعة
8	26	العمل على تحرير أفكار الطلبة من الجمود والعنف.	3.73	.925	مرتفعة
9	24	التشجيع على النقد البناء للسلبيات	3.66	.937	متوسطة
9	25	تدريب الطلبة على المشاركة الجادة في المجتمع.	3.66	.910	متوسطة
11	28	تشجيع الطلبة على إبداء آرائهم المعارضة	3.65	.935	متوسطة
		بعد القيم الديمقراطية	3.77	.730	مرتفعة

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.65–3.99)، حيث جاءت الفقرة رقم (30) والتي تنص على"تنمية روح القيادة لدى الطلبة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.99) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة رقم (23) والتي تنص على"تعزيز مبدأ الشورى في اتخاذ القرارات" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (3.86) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (28) ونصها "تشجيع الطلبة على إبداء آرائهم المعارضة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.65) وبدرجة متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي لمجال القيم الديمقراطية ككل (3.77) وبدرجة مرتفعة.

ويعزى ذلك إلى زيادة الوعي لدى مديري المدارس الحكومية ومديراتها في الأردن فيما يتعلق بأهمية تعزيز القيم الديمقراطية وتنميتها لدى الطلبة، حيث إن ترسيخ القيم الديمقراطية مثل الحرية والمساواة والتسامح والعدل والقيام بتضمينها في سلوكياتهم داخل المدرسة الأمر الذي يجعل من هذه القيم جزءًا لا يتجزأ من سلوكياتهم. وتعزى هذه النتائج إلى إدراك مديري المدارس الحكومية ومديراتها وسعيهم إلى ضرورة تعليم مفهوم الحرية لدى الطلبة، وتوعية الطلبة بدور العدالة الاجتماعية في تحقيق استقرار المجتمع وتعزيز مبدأ الشورى في اتخاذ القرارات، حيث تؤثر هذه القيم في تنشئة الطلبة تنشئة سليمة و التي من شأنها تعزيز قدراتهم الإبداعية، وتنميتها.

- **البعد الثالث: بعد الممارسات الديمقراطية**

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة ببعد الممارسات الديمقراطية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	33	الحث على المشاركة في المجالس الطلابية	4.06	.790	مرتفعة
2	36	تفويض المعلمين و الطلبة في إدارة بعض الأنشطة المدرسية.	3.88	.914	مرتفعة
3	33	تدريب الطلبة والمعلمين على ممارسة السلوك الديمقراطي	3.82	.810	مرتفعة
3	40	تعزيز روح الابتكار والتجديد لدى الطلبة	3.82	.942	مرتفعة
5	39	ممارسة سياسة الباب المفتوح أمام ملاحظات الطلبة.	3.61	.999	متوسطة
6	35	اخذ الاقتراحات بعين الاعتبار بخطة تطوير المدرسة.	3.58	1.000	متوسطة
7	38	مشاركة المعلمين والطلبة في إعداد رؤية ورسالة المدرسة.	3.57	1.064	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
9	37	الاستفادة من صندوق اقتراحات الطلبة كتغذية راجعة في تخطيط برامج المدرسة.	3.41	1.112	متوسطة
9	34	إشراك الطلبة في وضع سياسة عمل المدرسة.	3.31	1.046	متوسطة
		بعد الممارسات الديمقراطية	3.67	.783	متوسطة

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.31–4.06)، حيث جاءت الفقرة رقم (33) التي تنص على"الحث على المشاركة في المجالس الطلابية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.06) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة رقم (36) التي تنص على"تفويض المعلمين والطلبة في إدارة بعض الأنشطة المدرسية" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (3.88) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (34) ونصها "إشراك الطلبة في وضع سياسة عمل المدرسة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.31) وبدرجة متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي لبعد الممارسات الديمقراطية ككل (3.67) وبدرجة متوسطة.

ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أن ضعف الدور الذي يسهم به كل من مديري المدارس الحكومية ومديراتها في الأردن في تنمية الممارسات والسلوكيات الديمقراطية لدى الطلبة، لتركيزهم على تلقين الطلبة للاتجاهات والمعارف الديمقراطية، وعدم التركيز على الدور الأساسي لهذه الاتجاهات، حيث إنه لابد من التركيز على تنمية هذه المعارف والاتجاهات للطلبة عبر تبنيهم لسلوكيات وممارسات ديمقراطية فعلية على أرض الواقع، مثل تحفيز الطلبة على الإسهام في وضع السياسات في المدرسة.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما الأنموذج التربوي المقترح لمديري المدارس الحكومية ومديراتها لتعزيز الثقافة الديمقراطية لدى الطلبة في الأردن؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات جميع الأبعاد الثقافة الديمقراطية (المعارف والاتجاهات الديمقراطية)، القيم الديمقراطية، الممارسات الديمقراطية)، كما بينت نتائج الجداول (5، 6، 7،8)، وأن النتائج أظهرت درجة مرتفعة في الثقافة الديمقراطية (المعارف والاتجاهات الديمقراطية) وأن هذا المجال لا يكفي لعدم إجراء النموذج حيث إن جميع المجالات يجب أن تكون مرتفعة وبناء على ذلك واعتماداً على نتائج الدراسة تم اقتراح أنموذج تربوي لمديري المدارس الحكومية ومديراتها لتعزيز الثقافة الديمقراطية لدى الطلبة في الأردن، وبناءً على نتائج توقع مديري المدارس الحكومية ومديراتها في الأردن لدورهم في تعزيز الثقافة الديمقراطية لدى الطلبة في الأردن تم اعتماد الأنموذج، واشتقاق (3) مجالات ضمن رؤية تنسجم مع المدارس الحكومية. ويمكن أن يعود ذلك إلى أن المدرسة تعتبر المكان الأنسب لتعزيز مفهوم الثقافة الديمقراطية لدى الطلبة، وتنشئتهم على القيم الديمقراطية، وتدريبهم على ممارستها بشكل عملي، حيث تقوم فلسفة الأنموذج على تقديم معايير عملية لمديري المدارس الحكومية ومديراتها لتعزيز الثقافة الديمقراطية لدى الطلبة، للمساعدة في إكسابهم المعارف والاتجاهات الديمقراطية، والقيم الديمقراطية، والممارسات الديمقراطية وترسيخها وممارستها بشكل فعال لتهيئة المناخ المدرسي الإيجابي السليم؛ وذلك لإسهامه في التنشئة الاجتماعية للطلبة، وتدريبهم على ممارسة الأساليب الديمقراطية لفهم مشكلاتهم ومشكلات مجتمعهم، وإتاحة الفرصة لحلها.

أهداف الأنموذج المقترح

توعية مديري المدارس بأهمية تعزيز الثقافة الديمقراطية لدى الطلبة، وبيان متطلبات تعزيز السلوك الديمقراطي لدى الطلبة في المدارس الحكومية، وتغيير نمط الإدارة وتطبيق الإدارة الديمقراطية لمواكبة تغيرات العصر، الذي يؤثر إيجابيًا على الطلبة والمجتمع. وبيان أهمية الإدارة المدرسية الديمقراطية في تطبيق الثقافة الديمقراطية الذي ينعكس على سلوكات المعلمين والطلبة، وتهيئة المناخ المدرسي وتوفير العوامل التي تمكن الطلبة من اكتساب الثقافة الديمقراطية، وتنمية القيم الديمقراطية كالحرية، والعدالة والمساواة، والمواطنة.

- تدريب الطلبة على ممارسة الثقافة الديمقراطية من خلال الأنشطة التي ينتقل من خلالها الطلبة من مرحلة المعرفة الى مرحلة الأداء والممارسة، وتنمية أسس الديمقراطية، فكرًا وتنظيمًا وممارسة، وذلك من خلال ممارسات المديرين التي

تنعكس على المعلمين والطلبة. وتدعيم القيم الديمقراطية في المدارس الحكومية من خلال المناخ المدرسي الإيجابي للتغلب على المشكلات التي تواجه الطلبة ومساعدتهم باتخاذ القرارات المناسبة.

أهمية تطبيق الأنموذج

تكمن أهمية الأنموذج في أهمية الإدارة المدرسية في العملية التعليمية وما لها من تأثير كبير عليها، بحيث يسعى إلى تحمل الإدارة مسؤولياتها في العملية التعليمية والتي تعد من أهم الأدوار في المدرسة، وتكمن أيضًا أهمية الأنموذج في إمكانية تطبيقه على المدارس الحكومية بشكل عام في المملكة الأردنية الهاشمية، وكذلك إسهامه في الدور المهم للمديرين والمعلمين والطلبة وأولياء الأمور، وكذلك المجتمع ككل بحيث تظهر العملية التعليمية بشكل أفضل، ويأتي هذا الأنموذج تزامنًا مع عملية الإصلاح السياسي في المملكة الأردنية الهاشمية.

مبررات الأنموذج

تنظيم طرق تعزيز الديمقراطية لدى الطلبة في المدارس، حيث تعدّ المدرسة من أهم مكونات المجتمعات، والمكان الأمثل الذي يستطيع فيه ترسيخ المعارف والاتجاهات الديمقراطية، والقيم الديمقراطية، الممارسات الديمقراطية لدى الطلبة وتدريبهم على تطبيقها فكرًا وممارسة.

الفئات المستهدفة من الأنموذج

يتوقع أن يكون هذا الأنموذج محط اهتمام من قبل صناع القرار ومتخذيه في وزارة التربية والتعليم؛ وذلك لما له من أهمية في إبراز دور الإدارة المدرسية الفعال من جانب، ومديري المدارس الحكومية والمعلمين من جانب آخر بما يسهم في تغيير نمط سلوكاتهم، بما يعود بالنفع على الطلبة، والذي يعد جوهر العملية التعليمية وأساس نجاح العملية التربوية.

اشتمل الأنموذج على ثلاثة أبعاد رئيسية:

- **البعد الأول: الثقافة الديمقراطية (المعارف والاتجاهات الديمقراطية)**

أي معرفة توجهات المديرين والمديرات نحو الثقافة الديمقراطية في المدارس، وتنمية هذه المعارف وترسيخ هذه الاتجاهات لدى الطلبة، فالاتجاه يمثل نقطة الشروع والاستمرار للسلوك عند الإنسان وهو يأتي نتيجة الخبرة الناتجة عن المواقف التي يمر فيها الفرد وتدفعه بالتصرف بصورة محددة في مواقف حياته اليومية، فالطلبة بالمدرسة تتكون اتجاهاتهم ومعارفهم من خلال مرورهم بالخبرات المختلفة، وتتشكل معتقداتهم وقناعاتهم بالأفكار المحيطة بهم وتترجم في سلوكهم، ولإدارة المدرسة دور كبير في تكوين اتجاهات الطلبة، ومعارفهم؛ لتعزيز الثقافة الديمقراطية من خلال ترسيخ مبادئ الحرية والمساواة، وكذلك تنمية الاعتزاز بالنفس وتعريفهم بمبادئ حقوق الإنسان، وتنمية الاتجاهات الديمقراطية مثل احترام القانون واحترام قيمة الانسان وكرامته، وتشجيع التفاعل الإيجابي مع تغيرات المجتمع، وتدريب الطلبة على تحمل نتائج أفعالهم، وترسيخ مفهوم الشفافية عند الطلبة في التعامل مع أفراد المجتمع، وتشجيع فتح باب الحوار بين المعلمين والطلبة، والحرص على تعزيز مفهوم ثقافة الديمقراطية في الأنشطة المدرسية، وتنمية احترام القانون لدى الطلبة، وحث الطلبة على احترام حريات الآخرين، وتوفير منابر الديمقراطية ليعبر الطلبة عن آرائهم باستقلالية، والحرص على ادارة الخلافات بالطرق السليمة بين الطلبة، والتأكيد على رفض التعصب الديني والمذهبي والقبلي، وطرح مشكلات المجتمع للنقاش بين الطلبة، والعمل على ترسيخ ثقافة التسامح لدى الطلبة، والحث على اختيار الطلبة لمن يمثلهم بمجلس الطلبة، وتعزيز مبادئ العدالة بين الذكور والاناث لدى الطلبة، وتوعية الطلبة على رفض السلبية والاتكالية، وترسيخ مبدأ الانتماء السياسي لدى الطلبة، وتنمية الاحساس بالمسؤولية تجاه مشاكل المجتمع.

- **البعد الثاني: القيم الديمقراطية**

القيم هي مجموعة من المبادئ التي يتم من خلالها السيطرة على الأفكار والاتجاهات، التي تقوم بالعمل على توجيهنا نحو رغباتنا وسلوكاتنا، ويكتسبها الفرد من المجتمع المتعايش به، فهي البناء الشخصي الذي ينشأ داخل الإنسان وتعزز من خلال حياته وتجاربه التي مر فيها. وأن للمدرسة دورا كبيرا في زرع هذه القيم لدى الطلبة من خلال دور الإدارة والمعلمين في توعية الطلبة وصقل شخصياتهم، وتطوير نوعية تفكيرهم وتقييمهم للأحداث المحيطة. فالمدير هو الذي يقوم بالتخطيط للعملية التربوية وله الدور الأكبر في سيادة الجو الديمقراطي لدى الطلبة التي من خلاله يكتسب الطلبة هذه القيم، كتنمية روح القيادة لديهم وترسيخ مفهوم الاستقلالية وتحرير أفكارهم من الجمود والعنف، والسعي إلى تعليم مفهوم الحرية لدى الطلبة، وتوعية الطلبة بدور العدالة

الاجتماعية في تحقيق استقرار المجتمع، وتعزيز مبدأ الشورى في اتخاذ القرارات، والتشجيع على النقد البناء للسلبيات، وتدريب الطلبة على المشاركة الجادة في المجتمع، والعمل على تحرير أفكار الطلبة من الجمود والعنف، والاهتمام بحاجات الطلبة عند اتخاذ القرارات، وتشجيع الطلبة على إبداء آرائهم المعارضة، وترسيخ مفهوم الاستقلالية لدى الطلبة، وتنمية روح القيادة لدى الطلبة، والتأكيد للطلبة أن الديمقراطية أفضل أشكال التنظيم.

- **البعد الثالث: الممارسات الديمقراطية**

الممارسات هي ترجمة المعارف والاتجاهات والقيم الموجودة لدى إدارات المدارس على أرض الواقع، والتي من خلالها يكتسب الطلبة هذا السلوك وهذه الممارسات. وضرورة إيمان إدارة المدرسة بأهمية تفعيل الممارسات الديمقراطية كمدخل للتحسين والتطوير من خلال تدريب الطلبة والمعلمين على ممارسة السلوك الديمقراطي، والحث على المشاركة في المجالس الطلابية، وإشراك الطلبة في وضع سياسة عمل المدرسة، واخذ الاقتراحات بعين الاعتبار بخطة تطوير المدرسة، وتفويض المعلمين والطلبة في إدارة بعض الأنشطة المدرسية، والاستفادة من صندوق اقتراحات الطلبة كتغذية راجعة في تخطيط برامج المدرسة، ومشاركة المعلمين والطلبة في إعداد رؤية ورسالة المدرسة، وممارسة سياسة الباب المفتوح أمام ملاحظات الطلبة، وتعزيز روح الابتكار والتجديد لدى الطلبة.

واستنادًا إلى ما تم عرضه من نتائج يقترح الباحثان الأساليب والوسائل والأنشطة الطلابية الآتية لتنفيذ الأنموذج المقترح:

الجدول (6): الأساليب والوسائل والأنشطة الطلابية الآتية لتنفيذ الأنموذج المقترح

الرقم	الفقرة	الأساليب والوسائل والأنشطة
	البعد الأول : الثقافة الديمقراطية (المعارف والاتجاهات)	**الهدف: أي معرفة توجهات المديرين والمديرات نحو الثقافة الديمقراطية في المدارس، وتنمية هذه المعارف وترسيخ هذه الاتجاهات لدى الطلبة**
1	ترسيخ مبادئ الحرية والمساواة بين الطلبة.	تقديم الخدمات للجميع دون تمييز، من خلال إتاحة مقررات تعليمية تعزز من المساواة بين الجنسيين، وتعليم الطلبة التكافؤ في الفرص، واختيار الشباب للمهن، والتوزيع المتساوي للرعاية والتعليم في المدرسة والبيت.
2	تشجيع التفاعل الايجابي مع تغيرات المجتمع.	تقديم خدمات تطوعية للمجتمع، من خلال النشطة الاجتماعية التعاونية والانضمام لفرق الدعم التطوعي، في المدرسة أو في المجال الصحي أو المشاركة في الأعمال الخيرية.
3	تنمية الاعتزاز بالنفس لدى الطلبة	مكافاة العمل المتميز للطلبة
4	تدريب الطلبة على تحمل نتائج أفعالهم.	وجود آلية لرصد السلوكات السلبية والإيجابية للطلبة من خلال مراقبة سلوكيات الطلبة وتعليم الطلبة مراقبة انفسهم وتحمل المسؤولية.
5	تعريف الطلبة بمفهوم حقوق الانسان .	وضع لوائح للحقوق والواجبات داخل المدرسة وتطبيقها
6	ترسيخ مفهوم الشفافية عند الطلبة في التعامل مع أفراد المجتمع.	عمل أنشطة تسعى لترسيخ قيم الشفافية ومكافحة الفساد ومراعاة فرص المشاركة للطلبة دون تمييز وتوجيه الطلبة نحو انجاز الاعمال بإتقان واخلاص
7	تشجيع فتح باب الحوار بين المعلمين والطلبة.	عقد جلسات للحوار والنقاش
8	الحرص على تعزيز مفهوم ثقافة الديمقراطية في الأنشطة المدرسية.	اختيار الطلبة للأنشطة المدرسية التي تناسب رغباتهم وميولهم واعطائهم الفرصة لتشكيل مجموعات الطلبة في كل نشاط
9	تنمية احترام القانون لدى الطلبة.	وضع اللوائح والقوانين داخل المدرسة وداخل الغرف الصفية وتطبيقها على الجميع
10	حث الطلبة على احترام حريات الآخرين.	تدريبهم على العمل الجماعي والعمل بروح الفريق
11	توفير منابر الديمقراطية ليعبر الطلبة عن آرائهم باستقلالية.	الإذاعة المدرسية والنقاش المفتوح
12	الحرص على إدارة الخلافات بالطرق السليمة بين الطلبة.	عدم تصيد الأخطاء للطلبة ومساعدتهم وإرشادهم على حل مشكلاتهم

الرقم	الفقرة	الأساليب والوسائل والأنشطة
13	التأكيد على رفض التعصب الديني والمذهبي والقبلي.	استخدام رسومات داعمة للتعلم على هذه المبادئ على الجدران الداخلية و الخارجية للمدرسة ندوات ومحاضرات تثقيفية للطلبة
14	طرح مشكلات المجتمع للنقاش بين الطلبة.	اجتماعات مع المجتمع المحلي وأولياء الأمور
15	العمل على ترسيخ ثقافة التسامح لدى الطلبة.	بتوعية الطلبة من خلال الأنشطة المختلفة كالإذاعة المدرسية والمسرح والحوار
16	الحث على اختيار الطلبة لمن يمثلهم بمجلس الطلبة.	تشجيع الطلبة على الترشيح للمجالس الطلابية وإجراء الاقتراع والانتخاب.
17	تعزيز مبادئ العدالة بين الذكور والإناث لدى الطلبة.	من خلال النشرات والندوات وإقامة الأنشطة المختلفة للإناث و الذكور دون تمييز وتوعيتهم بأهمية المساواة بين الرجل و المرأة
18	توعية الطلبة على رفض السلبية والاتكالية.	تقديم نشرات تربوية وتوعوية للطلبة
19	ترسيخ مبدأ الانتماء السياسي لدى الطلبة.	تعزيز مبادئ الانتماء وحب الوطن بإقامة الأنشطة والتوعية بالحفاظ على ممتلكاته
20	تنمية الإحساس بالمسؤولية تجاه مشاكل المجتمع.	تقديم خدمات تطوعية للمجتمع
	البعد الثاني: القيم الديمقراطية	**الهدف:غرس القيم: وهي المبادئ التي يؤمن بها المنتمون للمدرسة وتحكم علاقة العمل بها وتمثل توجهات المدرسة والثقافة السائدة فيها**
21	السعي إلى تعليم مفهوم الحرية لدى الطلبة	حث الطلبة على أخذ قراراتهم بأنفسهم وحرية اختيار الأنشطة التي تناسبهم ومنحهم الفرصة لإعطاء آرائهم
22	توعية الطلبة بدور العدالة الاجتماعية في تحقيق استقرار المجتمع.	التعامل مع جميع الطلبة بالتساوي وعدم التفرقة وإعطاء الجميع حقوقهم
23	تعزيز مبدأ الشورى في اتخاذ القرارات.	العمل بروح الفريق وإشراك مجلس الآباء والطلبة في العملية التعليمية
24	التشجيع على النقد البناء للسلبيات	استخدام أساليب التفكير النقدي، من خلال الاستنتاج والوصول للنتائج بالاستدلال، والاستقراء، وتوجيه أسئلة توضيحية والإجابة عليها الحكم على موثوقية مصدر المعلومة استيعاب تقارير الملاحظات والحكم عليها تطبيق المعرفة المكتسبة
25	تدريب الطلبة على المشاركة الجادة في المجتمع.	التطوع لأداء مهام إضافية يتطلبها العمل المدرسي
26	العمل على تحرير أفكار الطلبة من الجمود والعنف .	توعية الطلبة عن طريق الندوات والاستفادة من مجالس الآباء لزيادة وعي الطلبة والعمل على ترسيخ الأفكار الإيجابية.
27	الاهتمام بحاجات الطلبة عند اتخاذ القرارات.	الاهتمام بالفروق الفردية للطلبة وتقسيم الطلبة حسب قدراتهم وحاجاتهم
28	تشجيع الطلبة على إبداء آرائهم المعارضة	ممارسة الباب المفتوح لنقاشات الطلبة وآرائهم والأخذ بالآراء المقبولة
29	ترسيخ مفهوم الاستقلالية لدى الطلبة.	تشجيع الشعور بالاستقلال وممارسة التعلم الذاتي
30	تنمية روح القيادة لدى الطلبة.	توجه المدرسة الأنشطة التعليمية لتنمية جوانب الشخصية للطلبة المعلم الصغير، تمثيل الأدوار، الإذاعة، الكشافة
31	التأكيد للطلبة أن الديمقراطية أفضل أشكال التنظيم.	نشر المدرسة لثقافة الحياة الديمقراطية من خلال الممارسات الفعلية داخل المدرسة لتحقيق التواصل الفكري
	البعد الثالث: الممارسات الديمقراطية.	**الهدف :الممارسات هي ترجمة المعارف والاتجاهات والقيم الموجودة لدى إدارات المدارس على أرض الواقع التي من خلالها يكتسب الطلبة هذا السلوك وهذه الممارسات.**

الرقم	الفقرة	الأساليب والوسائل والأنشطة
32	تدريب الطلبة والمعلمين على ممارسة السلوك الديمقراطي	الاجتماعات و الورش التربوية و جلسات الحوار
33	الحث على المشاركة في المجالس الطلابية	تفعيل المجالس الطلابية وحث الطلبة على انتخاب من يمثلهم
34	إشراك الطلبة في وضع سياسة عمل المدرسة .	تفعيل مجلس الطلبة في تفويض المهام
35	أخذ الاقتراحات بعين الاعتبار بخطة تطوير المدرسة .	إشراك الطلبة و المجتمع المحلي في عملية التخطيط مع ادارة المدرسة.
36	تفويض المعلمين والطلبة في إدارة بعض الأنشطة المدرسية .	تشجيع الطلبة على القيام بالنشاطات المختلفة وتفعيل بعض المهام .
الرقم	الفقرة	الأساليب والوسائل والأنشطة
37	الاستفادة من صندوق اقتراحات الطلبة كتغذية راجعة في تخطيط برامج المدرسة.	توفير صندوق اقتراحات في المدرسة
38	مشاركة المعلمين والطلبة في إعداد رؤية المدرسة ورسالتها .	التشجيع على إبداء الآراء و التخطيط وتوفير بيئة داعمة للطلبة
39	ممارسة سياسة الباب المفتوح أمام ملاحظات الطلبة.	التشجيع على تقديم الأفكار والمقترحات
40	تعزيز روح الابتكار والتجديد لدى الطلبة	توفير بيئة داعمة للإبداع وتنمية الابتكار وترسيخه

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة توصي بما يأتي:

- دعوة وزارة التربية والتعليم الأردنية إلى تبني الأنموذج المقترح من قبل وزارة التربية والتعليم ووضع الخطط التنفيذية اللازمة لتطبيقه وتنفيذه على أرض الواقع.
- ضرورة نشر المدرسة لثقافة الديمقراطية من خلال الممارسات الفعلية داخل المدرسة من قبل المديرين لتحقيق التواصل الفكري في المجتمع المدرسي.
- ضرورة قيام مديري المدارس الحكومية ومديراتها في الأردن بطرح مشكلات المجتمع للنقاش بين الطلبة.
- ضرورة وضع البرامج التدريبية لمديري المدارس ومديراتها المبنية على أسس نظرية لتبني مفهوم تعزيز الديمقراطية.
- تأكيد الفعاليات المدرسية الديمقراطية كالأنشطة والممارسات اللامنهجية داخل المدرسة.

المصادر والمراجع باللغة العربية

- بحيص، جمال. (2014). اتجاهات المعلمين نحو ديمقراطية الإدارة المدرسية في مدارس مدينة بطا. *مجلة كلية فلسطين التقنية للأبحاث والدراسات*، 1(1)، 137- 158.
- البلوي، حسين، والزبون، محمد (2017). أُنموذج مقترح للقيادة الذاتية للمدارس في المملكة العربية السعودية وفق مدخلي تحليل النظم وإدارة المعرفة. *مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية*، عمان، 44(4)، 67-43.
- جمال الدين، نجوى، وجابر، سامي، وحامد، نجلاء. (2014). الأساليب القيادية السائدة لدى قادة مدارس التعليم الثانوي العام بليبيا. *مجلة العلوم التربوية*، 2(1)، 593-628.
- حُمير، لطفية مصباح. (2017). *تطور أزمة الديمقراطية التقليدية في عصر العولمة (دراسة تحليلية من الرؤية القارية والعالمية في إطار الأنظمة السياسية والقانونية المعاصرة في ظل أطوار القرن الواحد والعشرين)*. ط2، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا.
- الدرعي، حميد، والقاسمية، عايدة. (2020). أثر القيادة الديمقراطية على الرضا الوظيفي لدى معلمي مدارس مدينة العين بدولة الإمارات العربية المتحدة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 4(17)، 1-38.

- رضوان، عمر نصير. (2020). الممارسات الديمقراطية وسلوكيات المواطنة التنظيمية لدى معلمي مدارس التعليم الثانوي العام في جمهورية مصر العربية. *مجلة الإدارة التربوية*، (26)، 257-344.
- رئاسة الوزراء، (2017). الأوراق النقاشية الستة لجلالة الملك عبدالله الثاني. متاح على الرابط التالي: http://www.pm.gov.jo/category/1477259615.html
- الزبون، محمد سليم، وخالد، رشا محمد (2017). استراتيجية مقترحة لتنمية الثقافة الديمقراطية لدى أعضاء اتحاد الطلبة في الجامعات الأردنية الحكومية. *المجلة العربية في العلوم الإنسانية والإجتماعية*،4(26)، 119-133.
- السليم، بشار. (2014). مستوى الممارسات الديمقراطية الصفية لدى معلمي الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين من وجهة نظر الطلبة في الأردن: دراسة مقارنة. *مجلة العلوم التربوية*، 22(2)، 81-111.
- السليم، بشار. (2016). مستوى الممارسات الديمقراطية والاتجاهات نحو المشاركة السياسية لدى مجالس الطلبة في الجامعات الأردنية. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 43(4)، 1503-1524.
- السيد، نجلاء. (2019). المناخ المدرسي الديمقراطي مدخل لمواجهة مشكلة العنف المدرسي بمرحلة التعليم الثانوي. *مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد*، 15(27)، 144-162.
- شكر، محمد السيد. (2020). القيم الديمقراطية لدى الحركات الاجتماعية الجديدة في المجتمع الافتراضي تحليل مضمون لبعض مواقع التواصل الاجتماعية. *المجلة العلمية بكلية الآداب*، (38)، 530-471.
- عبد الحكيم، فاروق. (2019). الممارسات الديمقراطية بمدارس التعليم العام في مصر-دراسة ميدانية-. *مجلة كلية التربية- جامعة الإسكندرية*، 29(1)، 245-276.
- عبد المطلب، صبري بديع. (2017). المواطنة ودورها في بناء ثقافة الديمقراطية في مصر: دراسة ميدانية. *المجلة المصرية للتنمية والتخطيط*، 25(2)، 154-201.
- عتريس، محمد، وهمام، إيمان، وأبو العلا، أمينة. (2019). مجالس الاتحادات الطلابية في مدارس التعليم العام باستراليا وإمكانية الإفادة منها بجمهورية مصر العربية. *مجلة كلية التربية ببنها*، (119)، 340-377.
- العيدي، ختام محمد. (2019). واقع الإدارة الديمقراطية في المدارس الحكومية في محافظة الكرك في الأردن كما يقدرها مديري المدارس ومديراتها. *مجلة العلوم التربوية*، 1(46)، 535-551.
- محمود، أشرف، ومحمد، سيدة، وملك، لطيفة. (2019). واقع الممارسات الديمقراطية للمديرين بمدارس التعليم الابتدائي بدولة الكويت. *مجلة العلوم التربوية- كلية التربية بالغردقة-جامعة جنوب الوادي*، 1(4)، 61-106.
- المدهون، يحيى، وعلي، خليل. (2018). دور الإعلام الفلسطيني في تعزيز ثقافة الديمقراطية وحقوق الإنسان. *مجلة جامعة الفاشر للعلوم الإنسانية*، 1(12)، 30-78.
- المومني، موسى، والشرمان، منيرة. (2020). درجة ممارسة السلوكات الديمقراطية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة اربد من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28(3)، 290-315.
- ناصر، إبراهيم. (2004). *أصول التربية (الوعي الانساني)*. عمان، مكتبة الرائد العلمية.
- وطفة، علي، والشرع، سعد. (2001). الديمقراطية والتربية في الوطن العربي، *المؤتمر الثالث لقسم أصول التربية في كلية التربية جامعة الكويت*. مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

References

- Abdel Hakim, Farouk. (2019). Democratic practices in public education schools in Egypt - a field study -. *Journal of the Faculty of Education* - Alexandria University (in Arabic), 29(1), 245-276.
- Abdul Muttalib, Sabri Badie. (2017). Citizenship and its role in building a culture of democracy in Egypt: a field study. *Egyptian Journal of Development and Planning*, (in Arabic) 25(2), 154-201.
- Al-Aidi, Khatam Muhammad. (2019). The reality of democratic administration in public schools in Karak Governorate in Jordan, as estimated by school principals and principals. *Journal of Educational Sciences*, (in Arabic) 1(46), 535-551.
- Al-Balawi, Hussein, and Al-Zaboun, Muhammad (2017). A proposed model for self-leadership for schools in the Kingdom of Saudi Arabia according to the two approaches of systems analysis and knowledge management. *Journal of Educational Science Studies*, University of Jordan, Amman (in Arabic), 44(4), 67-43.

- Al-Darai, Hamid, and Al-Qasimia, Aida. (2020). The impact of democratic leadership on job satisfaction among school teachers in the city of Al-Ain in the United Arab Emirates. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4(17), 1-38. (in Arabic)
- Al-Madhoun, Yahya, and Ali, Khalil. (2018). The role of the Palestinian media in promoting a culture of democracy and human rights. *El Fasher University Journal of Human Sciences*, (in Arabic) 1(12), 30-78.
- Al-Momani, Musa, and Al-Sharman, Munira. (2020). The degree of practicing democratic behaviors among secondary school teachers in Irbid Governorate from the point of view of educational directors and supervisors. *Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies*, (in Arabic)28(3), 290-315.
- Al-Saleem, Bashar. (2014). The level of classroom democratic practices among teachers of gifted students and ordinary students from the point of view of students in Jordan: a comparative study. *Journal of Educational Sciences*, (in Arabic), 22(2), 81-111.
- Al-Saleem, Bashar. (2016). The level of democratic practices and trends towards political participation among student councils in Jordanian universities. *Journal of Educational Science Studies*, (in Arabic) 43(4), 1503-1524.
- Al-Sayed, Naglaa. (2019). The democratic school climate is an introduction to confronting the problem of school violence in secondary education. *Journal of the Faculty of Education*, Port Said University, (in Arabic), 15(27), 144-162.
- Al-Zobun, Muhammad Salim, and Khaled, Rasha Muhammad (2017). A proposed strategy for developing democratic culture among members of the Student Union in Jordanian public universities. *Arab Journal of Humanities and Social Sciences*, (in Arabic), 4(26), 119-133.
- Atris, Muhammad, Hammam, Iman, and Abu Al-Ala, Amina. (2019). Student union councils in public education schools in Australia and the possibility of benefiting from them in the Arab Republic of Egypt. *Journal of the College of Education in Benha*, (in Arabic), (119), 340-377.
- Becker, P., & Raveloson, J. (2008). *WHAT IS DEMOCRACY*? Available at: http://library.fes.de/pdf-files/bueros/madagaskar/05860.pdf
- Buhais, Jamal. (2014). Teachers' attitudes towards democratic school administration in Yatta city schools. Palestine Technical College *Journal for Research and Studies*, (in Arabic), 1(1), 137-158.
- Collins J., Hess M., & Lowery CH., (2018). Democratic Spaces How Teachers Establish and Sustain Democracy and Education in Their Classrooms. *democracy & education*, 27(1), 1-12.
- Flanagan, C., Stoppa, T., Syvertsen, A. K., & Stout, M. (2010). Schools and social Handbook of research on civic engagement in youth (pp. 307–329). John Wiley & Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/9780470767603.ch12.
- araldstad A., Tveit, A., & Kovač, V. (2021). Democracy in schools: qualitative analysis of pupils' experiences of democracy in the context of the Norwegian school. *Cambridge Journal of Education*, DOI: 10.1080/0305764X.2021.1935738.
- Humayr, Lutfia Mesbah. (2017). *The development of the crisis of traditional democracy in the era of globalization (an analytical study from the continental and global vision within the framework of contemporary political and legal systems in light of the twenty-first century)*. 2nd edition, (in Arabic), National Book House, Benghazi, Libya.
- Jamal Al-Din, Najwa, Jaber, Sami, and Hamed, Najla. (2014). The prevailing leadership styles among leaders of general secondary education schools in Libya. *Journal of Educational Sciences*, (in Arabic), 2(1), 593-628.
- Kim, Y. (2017). Education and Democracy, *Unpublished Ph.D. Thesis*, University of Huston, USA.
- Leclerc-Hallé, M. (2018*). Educating for democracy in Haiti; A teacher's and student's perspective*, Norwegian University of sciences, Norway.
- Mahmoud, Ashraf, Muhammad, Lady, and Malak, Latifa. (2019). The reality of democratic practices of principals in primary education schools in the State of Kuwait. *Journal of Educational Sciences - Faculty of Education in Hurghada* - South Valley University, (in Arabic) 1 (4), 61-106.
- Mncube, V. (2014). The Contribution of School Governing Bodies in Promoting Democracy in South African Schools: The Current Trends. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(3), 484-492.
- Nasser, Ibrahim. (2004). *Fundamentals of education (human awareness)*. Amman, (in Arabic), Al-Raed Scientific Library.
- Payne, K. (2018). Democratic teachers mentoring novice teachers: Enacting Democratic Practices and Pedagogy in Teacher Education. *Action in Teacher Education*,40(2), 133-150.

- Powell, D., Kuzmina, S., Yamchynska, T., Shestopalyuk, O., Kuzmin, Y. (2015). Educational Technologies approches to democratic eduacational practices in Ukraiana. *procedia-social and behavior sciences*,176 (12), 378-3853.
- Prime Minister's Office, (2017). *The six discussion papers of His Majesty King* (in Arabic), Abdullah II. Available at the following link: http://www.pm.gov.jo/category/1477259615.html
- Radwan, Omar Naseer. (2020). Democratic practices and organizational citizenship behaviors among general secondary school teachers in the Arab Republic of Egypt. *Journal of Educational Administration*, (in Arabic), (26), 257-344.
- Sart, G. (2014). The new leadership model of university management for innovation and entrepreneurship. *Eurasian Journal of Educational Research*,1(57), 73-90.
- Sezer, S. (2018). Teachers' Cognitive Constructs on Democratic Education in Schools: A Case Study1. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*,13(1), 92-112.
- Shokor, Mohamed Al-Sayed. (2020). Democratic values of new social movements in virtual society. Content analysis of some social networking sites. *Scientific Journal of the College of Arts*, (in Arabic), (38), 530-471.
- Sousa, D. (2017). Revelution; Democracy and Education: An Investaigation of Early Childhood Education in Portugal, [*Unpublished Ph.D]. Thesis*, University College London, London.
- Watfa, Ali, and Al-Sharaa, Saad. (2001). *Democracy and Education in the Arab World, the Third Conference of the Department of Educational Fundamentals at the College of Education*, Kuwait University. (in Arabic), Center for Arab Unity Studies, Beirut.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (45) .September 2024
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

The Practice Level of Administrative Delegation Among Secondary School Principals in the Negev from the Point of View of Teachers

Ms. Shefa Ali Hawashleh[1], Prof. Nabil Jebreen Jondi[2]*

1PhD student, College of Education, Hebron university, Palestine.

2College of Education, Hebron university, Palestine.

Oricd No: 0009-0004-9261-1673
Email: shefaali881@gmail.com

Oricd No: 0000-0002-5258-6045
Email: jondin@hebron.edu

Received:
12/01/2024

Revised:
13/01/2024

Accepted:
3/03/2024

***Corresponding Author:**
jondin@hebron.edu

Citation: Jondi, N. J., & Hawashleh, S. A. The Practice Level of Administrative Delegation Among Secondary School Principals in the Negev from the Point of View of Teachers. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 15(45). https://doi.org/10.33977/1182-015-045-006

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: The study aimed to investigate the level of administrative delegation practices among secondary school principals in the Negev region from the perspective of teachers.

Methods: The study was conducted on 115 teachers who were selected randomly from Arab secondary schools in the Negev. The study adopted a descriptive approach, and a questionnaire was used as a data collection tool.

Results: The findings indicated that the level of administrative delegation by principals of Arab secondary schools in the Negev, as perceived by teachers, is moderate. Furthermore, the results revealed statistically significant differences in respondents' perceptions of the principals' delegation practices based on gender, in favor of males, educational qualification, in favor of higher qualifications, and years of experience in favor of long experience.

Conclusions: The study provided several recommendations, out of which the Ministry of Education have to sponsor and encourage principals to take administrative delegation, and to build their capabilities in the administrative field through in-service courses, and granting teachers the freedom to act independently during the delegation process, building competencies and skills in delegation, and giving full authority to the delegated teacher.

Keywords: Practice, administrative delegation, principal, Negev educational area.

مستوى ممارسة التفويض الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في النقب من وجهة نظر المعلمين

أ. شفاء علي الهواشلة[1]، أ. د. نبيل جبرين الجندي[2]*

[1]طالبة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الخليل، فلسطين.

[2]أستاذ دكتور، كلية التربية، جامعة الخليل، فلسطين.

الملخص

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى ممارسة التفويض الإداري لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين في النقب.

المنهجية: تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس العربية الثانوية في النقب. تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين العاملين في المدارس العربية الثانوية في منطقة النقب والبالغ عددهم 950 معلما ومعلمة، وبلغ حجم عينة الدراسة (115) معلماً ومعلمة، اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات.

النتائج: أظهرت النتائج أن مستوى درجة التفويض الإداري لمديري المدارس الثانوية العربية في منطقة النقب من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة في استجابات المبحوثين حول درجة ممارسة المديرين للتفويض الإداري وفق متغيرات الجنس لصالح الذكور، والمؤهل العلمي لصالح حملة الشهادات العليا، وسنوات الخبرة لصالح الخبرة الطويلة.

الخلاصة: في ضوء النتائج فقد أوصى الباحثان بتوصيات، أهمها: إتاحة الفرصة للمعلمين من ممارسة صلاحياتهم أثناء التفويض، ومنحهم الفرصة للتصرف بحرية أثناء ممارسة عملية التفويض، بالإضافة لإجراء دراسات مستقبلية حول التفويض الإداري تتضمن متغيرات أخرى تربوية واجتماعية ونفسية.

الكلمات المفتاحية: الممارسة، التفويض، التفويض الإداري، المدير، منطقة النقب التعليمية.

المقدمة

يتميز هذا العالم بالوتيرة السريعة والقدرة على إنجاز أكبر عدد من المهام؛ بغية الوصول لمرحلة متقدمة من تحقيق الأهداف، وتذليل الصعاب، وحل المشكلات. يتجه القادة نحو استخدام أسلوب التفويض في إدارة المؤسسات التربوية، وفي ظل هذه الوتيرة المتسارعة عالميا فقد ألقت بظلالها أيضاً على المؤسسات المحلية، حيث جعلت القادة يبحثون عن طرق وأساليب مبتكرة من شأنها استثمار طاقات العاملين، وقدراتهم بهدف الوصول إلى أعلى مستويات الإنتاجية، والتفويض الإداري هو إحدى تلك الطرق. وبين الماحي (2021) أن ظهور المعرفة والعلوم الجديدة أدى إلى انعكاسها على مجال التطوير والإبداع في المجال الإداري، فبرزت الحاجة لممارسة تفويض السلطة لتنوع الأعمال والوظائف؛ إذ ليس بمقدور الأشخاص الإداريين تأدية المهام كلها مهما بلغت كفاءتهم إلا بالتفويض.

وكما يشير العمايرة (2012)، إلى أن الإدارة بالتفويض تُعدّ أحد أساليب إدارة الوقت في المؤسسات، حيث يقوم القائد بتفويض جزء من صلاحياته للمرؤوسين، ما يعزز النشاط الفكري والقدرة على الابتكار وتطوير المهارات الإدارية في سياق تنمية الأداء، وتحسين إجراءات اتخاذ القرارات.

التفويض هو إعطاء السلطة والصلاحية للموظفين بهدف تحسين أداء المؤسسة، ويشير طوقان (2018) إلى أن القيادة والإدارة مرتبطتان وتتأثران بالتفويض، الذي يعني منح سلطة القيام بالأعمال للموظفين، وهذا يسهم في تحقيق النجاح عبر توجيه الكفاءات والقدرات نحو أهداف المؤسسة، ويخلق فعالية في إدارة الأعباء الإدارية.

ويؤكد كل من بطاح والطعاني (2016) على أهمية التفويض في القيادة، حيث يعتبرانه أساسيًا للقادة الرائدين والمديرين المبدعين، يشددون على اختيار الأفراد المؤهلين لتنفيذ المهام بفعالية، مما يخفف الضغط الإداري ويسهل مراجعة الأمور بدقة، ويسهم في تحسين جودة المؤسسة، وتوفير الوقت.

أما الخطيب (2020) فقد بين أن التفويض يتيح من التركيز على خصائص القائد ومهامه الهامة بالدرجة الأولى والدخول في تفاصيلها والتدقيق فيها قبيل اتخاذ القرار، مما يخفف عنه العبء في مجريات الأمور الأخرى، ويفيد القول بأن التفويض هو سيف ذو حدين؛ بمعنى أن ليست كل الصلاحيات قابلة للتفويض ويسمح به عندما تكون المسؤولية الملقاة على عاتق المؤسسة هائلة.

وبخصوص التفويض في علم الإدارة واستنادا إلى أن التفويض يشغل أهمية كبيرة في المؤسسات التربوية، قام العديد من العلماء والباحثين بتحديد معناه وأهميته، ويرى ربيع (2006) أن التفويض عملية يقوم بها المدير، باعتباره رئيس الجهاز الإداري، بتفويض سلطاته إلى أشخاص أكفاء مع الحفاظ على مسؤوليته عن تلك السلطات، ووفقاً للمعايطة (2007) فالتفويض يعد الوسيلة الوحيدة لتمكين المدير من استثمار قدراته الشخصية في إنجاز الأعمال، وفي الوقت نفسه، يسهم في الاستفادة الكاملة من قدرات المسؤولين، ومهاراتهم، بناءً على ذلك يرى الباحثان أن عملية تفويض الصلاحيات تتضمن منح مدير المدرسة مهامًا إدارية وفنية لبعض المعلمين بهدف إنجاز الأعمال وإشراكهم في اتخاذ القرارات.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى مزايا التفويض الإداري، ومنها دراسة بريزة (2019) التي ترى أن التفويض الإداري وسيلة تساعد في معرفة قدرات المرؤوسين، ووسيلة لإعداد المرؤوسين وإكسابهم الخبرة اللازمة، كما يعبر نظام التفويض الإداري عن العلاقة الحسنة التي تربط الرئيس بالمرؤوسين وذلك من خلال الثقة المتبادلة بينهما، فقد أشار الحلو (2010) إلى أن التفويض يؤدي إلى تحقيق السرعة والمرونة في أداء الأعمال مما يساعد الأفراد على تحقيق مصالحهم، ويرى الشهري (2005) أن التفويض يترك للرئيس متسعاً من الوقت لممارسة نشاطاته الأساسية بحيث يظهر التفويض الإداري بشكل كبير في المستويات العليا في السلم الإداري.

ويقصد بالتفويض نقل أو منح جزء من اختصاصه لأحد مرؤوسيه؛ أي ممارسة إدارية لتفويض المهام والصلاحيات للآخرين، دون التخلي عن مسؤوليته عن النتائج ويعتبر مفتاح المدير الناجح للتفوق والإبداع، والتفويض كغيره من العمليات الديناميكية يشترك فيه عناصر عديدة، مثل: المفوض والمفوَض إليه ونوعية العمل المفوض، ومناسبة الزمان والمكان (مكاوي، 2014).

ويعد التفويض عنصراً أساسياً في الإدارة التربوية حيث يأخذ بقدرات المعلمين إلى أقصى حد في المدرسة في حال تواجد المدير الواعي الذي يحدد التعليمات وتفاصيل العمل الدقيقة والسلطة الكافية أثناء عملية التفويض، حيث يقوم بإسناد العمل بناءً على الثقة المتبادلة بينه وبين مرؤوسيه، وبالتالي يرتفع مؤشر الحرفية والمهنية والتميز المهني لدى المعلمين (فليه وعبد المجيد، 2005).

ويسهم التفويض في إعطاء مزيد من الفرص للإبداع والابتكار، حيث يتفرغ المدير للمهام الرئيسة دون إهدار الوقت في مشكلات روتينية وجزئيات قليلة الأهمية، بحيث يعطيه قدراً من التفكير مما يهيئ له فرصة التفكير الإبداعي واستحداث أساليب مبتكرة للإدارة والإنتاج (العطار، 2012).

ويستند التفويض إلى ثلاثة مبادئ تسهم في نجاحه، كما ذكرها الدويش (2020)، وهي على النحو الآتي:

- التفويض من حيث النتائج المنتظرة: أي أن يعمل المدير على تحديد الأهداف للمهام والمسؤوليات المزمع تنفيذها، حيث يفوض بعضا من صلاحياته للمرؤوسين للقيام بإنجاز هذا العمل.
- مبدأ إطلاق المسؤولية: وفي هذا المبدأ يكون المرؤوس مسؤولا عن المهام والأعمال التي فوضت له، بينما يتحمل الفرد الذي حصل على تلك الصلاحيات مسؤولية تحقيق النتائج المنشودة (الهاجري، 2006).
- مبدأ تكافؤ السلطة مع المسؤولية فيرى قوز (2016) أن السلطة هي المركز التي تعطي المكانة للمسؤول للقيام بمهامه وإنجاز الأعمال بشكل مناسب، فلا بد من التوازن بين الصلاحية مع المسؤولية الملقاة.

أما الهاجري (2006)، فيرى أن مبدأ النتائج، فيتعلق بضرورة تحديد الأهداف ووسائل تنفيذ المهام عند وجود أعباء ومهام كثيرة، حيث يتم تكليف الموظفين بالصلاحيات لتحقيق تلك الأهداف.

وفيما يتعلق بأهداف التفويض، يرى بعض الباحثين أن عملية التفويض تسعى إلى تحقيق العديد من الأهداف التي تحقق للمؤسسة فوائد عديدة، فقد بين المعايطة (2007) هذه الأهداف ومنها:

- الإصلاح الإداري: ويتوقف الإصلاح الإداري على حسن التخطيط، وأسلوب جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها والقدرة على التقييم ومتابعة تنفيذ أساليب القيادة والصلاحيات المخولة لكل مستوى من مستويات الإدارة.
- التخلص من المركزية: التي من سلبياتها عدم القدرة على التركيز والتنفيذ والمتابعة، فعملية التفويض تولد لدى العاملين شعورا بالإنجاز والثقة بأنفسهم، بحيث لا تتعطل الأعمال في غياب المدير (السواط، 1999؛ والقريوتي، 2000)؛ وذلك لأن الموظف الكفء الذي توكل إليه مهام جديدة سيكون سعيدا بإتاحة مثل تلك الفرص له ليثبت قدراته وأهليته للترقي ليشعر أنه متمكن من القيام بواجباته.
- الصحة التنظيمية: تعتمد على إنجاز أهداف المؤسسة التربوية، وذلك يتطلب مشاركة العاملين بالمؤسسة في عملية صنع القرار وتبادل أفضل للمعلومات وتعليم العاملين مهارات جديدة تساعد في تطوير العمل (حريم، 2004).

وبالرغم من الفوائد العديدة التي تحصل عليها الإدارات المختلفة من خلال استخدام التفويض، فهناك العديد من المعوقات التي تقلل من مدى فعالية التفويض وذلك نتيجة لعدة ممارسات أو اتجاهات سلبية نحو التفويض حيث ذكر (المعايطة، 2007) بعضا منها: كخوف المدير من فقدان السلطة أو النفوذ، واحتفاظ المدير باتخاذ القرارات لنفسه، والخشية من فهم التفويض على أنه ضعف، وعدم الثقة في الموظفين والخوف من الفشل، وعدم كفاءة المدير في تحديد ما يجب تفويضه وما يجب الاحتفاظ به، ومنح المزيد من المسؤوليات لفرد معين مما يحبط دافعية الآخرين.

كما أن التفويض الإداري يتكون من مجموعة من العناصر وفق ما أورده عليان (2002) الأجزاء التي تتكون منها عملية التفويض، وهي:

- الواجب: وله صور عدة، فقد يكون نشاطاً أو أهدافاً ونتائج يجب على الموظف تحقيقها.
- الصلاحيات: وهي السلطة في اتخاذ القرار وتوجيه أعمال الآخرين وإصدار التعليمات.
- تحمل المسؤولية التفويض: أي وعي الموظف بمسؤوليته عن التفويض.

وفي ضوء ما سبق يرى الباحثان أن التفويض الإداري من شأنه أن يعزز الصحة التنظيمية، ويوجه عمل المؤسسة الوجهة السليمة التي تسهم في مساعدتها لتحقيق أهدافها، وبما يضمن جودة مخرجاتها.

مشكلة الدراسة:

تواجه المؤسسات عامة والمدارس خاصة تحديات متجددة في المجالات العلمية والتعليمية كافة في عالم الحداثة والتطوير، لذا فالاهتمام بذاتية الموظف أصبح من أولويات المؤسسات من خلال توفير الأساليب والطرق الكفيلة لمساعدتهم على تحقيق أهداف المؤسسة، حيث يعد الموظف الثروة الحقيقية للمؤسسة بما يمتلك من قدرات ومهارات، فإذا فسح له المجال في المشاركة في

عملية صنع القرار واتخاذه وتحمل المسؤولية الكافية، فهذا يمكن استثماره بشكل جيد في الطاقات والقدرات الكامنة لديه، ويبرز هذه القدرات والمهارات الإدارية المهنية لديهم، مما يوكد ضرورة تبني المديرين أسلوب التفويض في إدارة شؤون المؤسسة التي يديرها.

ويتضمن التفويض الإداري تحويل السلطة والمسؤولية من معلم إداري إلى معلم آخر، بحيث تسعى المدرسة من خلاله إلى تسليط الضوء على قدراتهم ومؤهلاتهم ويزيد من كفاءة العمل ويعزز الشعور بالمسؤولية والانتماء للمعلمين، ويساعد على تنمية مهارات القيادة والتخطيط والتنظيم لدى المعلمين، كما ويسهم في تحقيق التفاعل الإيجابي بين المعلمين والإدارة وينعكس بصورة إيجابية على المعلم، ويبعث روح الحماس والإلهام والإبداع لأداء المهام بكل ثقة وحرية، وهو ما يبرز دور التفويض الإداري في تشكيل الأساس المتين في استخراج المواهب والقدرات والمهارات الكامنة لدى المعلمين.

وانطلاقا من خبرة الباحثين في ميدان التعليم، شعر الباحثان بفجوة بحثية لعدم توافر بيانات حول واقع التفويض الإداري في منطقة النقب، لما له من أهمية كبرى في الإدارة المدرسية، فإن ذلك حفز وشجع على إجراء مثل هذه الدراسة في مدارس النقب، للتعرف إلى مدى ممارسة التفويض الإداري لدى مديري مدارس النقب من وجهة نظر المعلمين وانعكاساته على الواقع المدرسي، منطلقين من أن الدراسات كدراسة بريزة (2019)، والخطيب (2020)، وغيرها نادت بأهمية التفويض في إدارة المؤسسات، الأمر الذي من شأنه أن يساعد القيادات التربوية لتحقيق أهداف المدرسة، وبالتالي جاءت هذه الدراسة لغايات استقصاء واقع التفويض الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة النقب، من خلال التعرف إلى مستوى ممارسة التفويض الإداري، واختلاف هذا المستوى باختلاف المتغيرات التصنيفية.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى ممارسة التفويض الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في النقب من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟
2. هل يختلف مستوى ممارسة التفويض الإداري لدى مديي المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات باختلاف كل من الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي؟

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى مستوى ممارسة التفويض الإداري في مدارس النقب من قبل المديرين من وجهة نظر المعلمين.
2. استقصاء الفروق في استجابات المفحوصين حول مستوى ممارسة المديرين للتفويض الإداري وفقا للمتغيرات التصنيفية.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تنطلق أهمية الدراسة في تسليط الضوء على أهمية التفويض الإداري في المدراس، إذ تتيح هذه الدراسة إضفاء مزيد من المعارف النظرية حول موضوع التفويض الإداري، في بيئة النقب، وإثراء المكتبة العربية ببحوث متعلقة بالتفويض الإداري، الأمر الذي يعزز آفاق البحث الإداري من جهة، وتوجيه النقاشات النظرية حول هذا الموضوع، وتعميق مفهوم التفويض، في البيئة العربية.

الأهمية التطبيقية: تنطلق من خلال توجيه أنظار أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم إلى أخذ نتائج هذه الدراسة وتوصياتها، وكذلك من الممكن أن يستخدم الباحثون أداة الدراسة التي وظفت في هذه الدراسة في دراسات جديدة في مدارس منطقة النقب، كما يمكن لصانعي القرار الأخذ بتوصيات هذه الدراسة، كونها من الدراسات الأولى في بيئة منطقة النقب، وهذا يساعد المديرين على تفويض الصلاحيات بطريقة مهنية وذات معنى.

مصطلحات الدراسة:

التفويض: بين كل من فوارس وأبو السمن (2018، ص 234) أن التفويض" لفظ مأخوذ من الجذر (فوض) وهو أصل صحيح يدل على اتكال في الأمر على آخر ورده عليه، ثم يفرع فيرد إليه ما يشبهه، ومن ذلك فوض إليه أمره: إذا رده، وقال تعالى ﴿**وَأُفَوِّضُ أَمْرِي إِلَى اللَّهِ * إِنَّ اللَّهَ بَصِيرٌ بِالْعِبَادِ**﴾ (غافر، 44)، وعليه فإن المعنى اللغوي للتفويض هو إسناد أمر إلى شخص لأدائه بالإنابة.

ويعرف على أنه "عملية يسمح بها القانون أحيانا ينقل بموجبها حائز وظيفة الممارسة إلى شخص آخر" وتفويض السلطة في الإدارة يعني" نقل صلاحية إلى سلطان مفوض إليه مسمى وفقاً لوظيفتهُ فلا يعود بإمكان المفوض ممارسة هذه الصلاحية طالما لم يتم استرداد التفويض" (بريزة، 2019، ص:23).

التفويض الإداري:

يعرف بسيوني (2000) التفويض كنقل الاختصاص الإداري إلى مرؤوسين دون الرجوع إلى الرئيس الإداري، ويعرف التفويض الإداري إجرائيا بأنه الدرجة الكلية لاستجابة أفراد العينة على أداة الدراسة المستخدمة فيها.

هي منطقة جغرافيَّة في جنوب الخطّ الأخضر، وتضمُّ الأقليَّة العربيَّة البدويَّة بغالبيَّتها في الجنوب، ممَّن يعيشون في مدينة رهط، و(6) بلدات، و(2) مجالس إقليميَّة، تشمل: (12) قرية، وما يقارب (25) تجمُّعاً وقرية غير معترف بها، وتقدّم الخدمات التَّربويَّة التَّعليميَّة من خلال (155) مدرسة للمرحلة الأساسيَّة، وفوق الابتدائيَّة: الإعداديَّة، والثّانويَّة.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على دراسة مدى ممارسة تفويض الصلاحيات من قبل مديري المدارس الثانوية في مدارس النقب من وجهة نظر المعلمين.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على المدارس الثانوية العربية الواقعة في منطقة النقب.

الحدود البشرية: اقتصرت الحدود البشرية على معلمي المدارس الثانوية في منطقة النقب.

الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة خلال فصل الثاني للعام الدراسي (2023).

الدراسات السابقة

يتناول هذا الجانب استعراضا لبعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وقد روعي عنصر الحداثة وعنصر الارتباط المباشر، فقد هدفت دراسة حبيبة (Habiba, 2023) إلى تحليل مقارن بين آراء المعلمين ومديري المدارس حول العوامل المسؤولة عن سوء تفويض الصلاحيات في المدارس الثانوية في ولاية كوجي/ نيجيريا، وتم اختيار مجموعة مؤلفة من (758) مديرا ومديرة، منهم (62) مديرًا و (696) معلمًا، استخدم استبانة ذاتية التصميم، وتحليل البيانات بواسطة الإحصاء الوصفي، وأظهرت النتائج أن تفويض الصلاحيات من قِبَل مديري المدارس في الولاية يعتبر متوسطًا، ولم تظهر فروق في آراء المعلمين والمديرين بشأن أسباب سوء تفويض الصلاحيات، وأوصت الدراسة بتعلم المديرين كيفية تفويض المسؤوليات بفعالية، مثل تقديم مكافآت مناسبة للمعلمين المتميزين في أداء المهام المفوضة لهم.

وهدفت دراسة ماندو ورفاقه (Manundu, et al., 2022) إلى دراسة تأثير تفويض الصلاحيات على بقاء المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في منطقة كاموكنجي الفرعية في نيروبي باستخدام البحث الوصفي والاستبانة لجمع البيانات، واختيرت عينة من (7) مديرين و (67) معلماً، باستخدام تقنيات الاختيار العشوائي، وأظهرت الدراسة أن تفويض الواجبات يلعب دورًا كبيرًا في بقاء المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في المنطقة، وأن جميع مديري المدارس وغالبية المعلمين يرون أن تفويض الصلاحيات يمنح المعلمين القدرة على التعلم وتطوير مهارات جديدة.

وبحثت دراسة الزبون (2022) أثر التفويض الإداري لدى القيادات التربوية، ودوره في تحسين أدائهم الإداري، في محافظة جرش، وأجريت الدراسة على عينة عشوائية تضم (55) إدارياً، وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وقام بتطوير استبانة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن تفعيل مبدأ التفويض الإداري يؤثر إيجابا على تحسين أدائهم الإداري، وأكدت على ضرورة الاهتمام بتطوير قدرات الأفراد من خلال تدريبهم على الأدوار الإدارية المتعددة، واعتبار عملية التفويض بمثابة وسيلة يمكن من خلالها التعرف إلى مستوى الموظفين وقدراتهم.

وأجرى الزيود (2022) دراسة في لواء قصبة المفرق في الأردن، وهدفت إلى الكشف عن درجة تفويض السلطة لدى مديري مدارس الثانوية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والأدوات الإحصائية الملائمة، وقد أجريت الدراسة على (125) معلما ومعلمة، وأظهرت النتائج أن درجات تفويض السلطة من قبل المديرين كانت مرتفعة، ولم تظهر فروق ذات دلالة في درجات التفويض وفقاً للمتغيرات التصنيفية (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة).

وأجرى كل من أجا وأوكو (Aja & Oko, 2021) دراسة هدفت إلى إجراء تقييم لتفويض الصلاحيات من قبل مديري المدارس الثانوية الحكومية في ولاية إيبوني/ نيجيريا، وقد استخدمت أسلوب البحث الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من (5676) معلمًا في المدارس الثانوية في الأقاليم التعليمية الثلاث في ولاية إيبوني، واستخدم الباحثان استبانة منهجية كأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن مديري المدارس يقومون بتفويض وظائف الإشراف والانضباط للمعلمين بشكل كبير، وأنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمين الذكور والإناث في تفويض وظائف الإشراف، وقد أوصى الباحثان بضرورة تفويض وظائف الإشراف بانتظام للعاملين لضمان فعالية نظام المدرسة.

وأجرت كونجنيوي (Kongnyuy, 2020) دراسة هدفت إلى تحديد مدى إسهام تفويض السلطة في إدارة المدرسة وتأثيره على جودة التعليم، في الكاميرون، وكذلك الكشف عن العلاقة بين فلسفة مدير المدرسة في تفويض السلطة وعملية التعلم والتدريس لجمع البيانات، وقد أجريت الدراسة على (147) معلما، واستخدمت استبانة ذاتية البناء لجمع بيانات الدراسة، واستندت إلى منهج مختلط واستفادت من وسائل التواصل الاجتماعي لتسهيل جمع البيانات، وأظهرت النتائج أن تفويض السلطة يلعب دورًا مهمًا في تحسين جودة التعليم.

وأجرت أشتيلي (2019) دراسة في دولة الكويت هدفت إلى فحص تفويض الصلاحيات لمديري المدارس الثانوية وتقييم علاقته بالأداء الإداري، واستخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت من (24) فقرة لقياس درجة التفويض و (25) فقرة لقياس مستوى الأداء الإداري، واشتملت العينة (123) مديرًا، تم توزيعهم على ست مناطق تعليمية، وأظهرت النتائج أن مديري المدارس يرون تفويض الصلاحيات ومستوى أداء إداري متوسط، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين تفويض الصلاحيات ومستوى الأداء الإداري، دون وجود فروق دالة إحصائياً بناءً على جنس المديرين أو خبرتهم أو مؤهلاتهم العلمية.

وسعت سهاونة (2018)، إلى استكشاف دور مديري المدارس الثانوية في تعزيز القيادة الذاتية للمعلمين في قصبة المفرق/ الأردن، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، حيث جمعت البيانات من (468) معلمًا ومعلمة باستخدام استبانة تتضمن (48) فقرة، وأظهرت النتائج أن التفويض السلطوي يلعب دورًا كبيرًا في بقاء المعلمين، وأن الخبرة والجنس تؤثران على استجابات المعلمين، إذا كانت التقييمات لصالح كل من الذكور وأصحاب الخبرة أقل من 10 سنوات.

وقد قام باركر وبريس (Parker & Price, 2004) بدراسة بعنوان (مدى استخدام تفويض السلطة وتمكين العاملين من اتخاذ القرارات)، حيث هدفت التعرف إلى مدى استخدام تفويض الإداري وتمكين العاملين في مجال الخدمات الاجتماعية في ولاية متشنجان الأمريكية، حيث تم استخدام أداة تم تصميمها خصيصا لهذه الدراسة، وتوصلت إلى أن هناك شعورا بين العاملين بالتمكين والتفويض الإداري، ويتحقق ذلك عندما يتوفر لديهم شعور بأن رؤساءهم متمكنون إلى درجة توفر لهم سلطة اتخاذ القرار، وتوفير الدعم لهم من خلال إتاحة الحرية اللازمة، وتوفير الحوافز المشجعة على العمل.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يظهر أنها اعتمدت جميعًا على منهج البحث الوصفي، وتناولت هذه الدراسات موضوع تفويض الصلاحيات مباشرة، أو من خلال نمط القيادة التشاركية التي عادة ما تفوض الصلاحيات، وشملت مجتمعات الدراسة المديرين والمعلمين في المدارس، وتنوعت أهداف الدراسات في الكشف عن مستوى تفويض الصلاحيات وتأثيره على تحسين الأداء واتخاذ القرارات والالتزام التنظيمي ومستوى الدافع لدى المعلمين والأداء الإداري والبقاء في المدرسة، وتتشابه الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في استخدام استبانة أداة لجمع البيانات في المدارس الثانوية، كما تشترك مع بعضها في موضوع استقصاء مستوى التفويض الإداري لدى مديري المدارس الثانوية.

ومن خلال هذه الدراسات، تم تعزيز فهم موضوع تفويض الصلاحيات في المؤسسات التربوية وتوجيه البحث بشكل فعال، وقد أفادت الدراسة الحالية في تصميم منهجية الدراسة الحالية، واستنباط أسئلة الدراسة وبناء أداة الدراسة.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدم المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لمثل هذا النوع من الدراسات.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين العاملين في المدارس العربية الثانوية في منطقة النقب والبالغ عددهم (950) معلما ومعلمة، بواقع (570) معلمة و (380) معلما.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (115) معلماً ومعلمة يعملون في المدارس العربية الثانوية في منطقة النقب، وقد اختيروا بالطريقة العشوائية، والجدول (1) يبين توزيع أفراد العينة.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

	المتغيرات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	37	%32.2
	أنثى	78	%67.8
	المجموع	115	%100
المؤهل العلمي	بكالوريوس (لقب أول)	58	%50.4
	ماجستير (لقب ثاني)	53	%46.1
	دكتوراه	4	%3.5
	المجموع	115	%100
سنوات الخبرة	من 1–اقل من 5 سنوات	39	%33.9
	من 5–اقل من 10 سنوات	45	%39.1
	من 10–15 سنة	14	%12.2
	أكثر من 15 سنة	17	%14.8
	المجموع	115	%100

أداة الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على الاستبانة لجمع البيانات من الميدان، وتكونت من قسمين:

القسم الأول: يحتوي هذا الجزء على البيانات الأولية عن المعلم/ة الذي يقوم بتعبئة الاستبانة وهي: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

القسم الثاني: يقيس ممارسة التفويض، ويتكون من (25) فقرة.

وقد كانت إجابة هذه الفقرات (بدرجة كبيرة جدا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة متدنية، بدرجة متدنية جداً).

صدق الاستبانة:

جرى التحقق من صدق الاستبانة بطريقتين: الأولى عن طريق صدق المحكمين بعرضها على خمسة من ذوي الاختصاص في الجامعات الفلسطينية، وقد أجري بعض التعديل الطفيف على صياغة بعض الفقرات، كما جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي عن طريق استخراج معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية على الاستبانة، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2): معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.782**	.00	14	.834**	.00
2	.621**	.00	15	.702**	.00
3	.795**	.00	16	.743**	.00
4	.734**	.00	17	.860**	.00
5	.825**	.00	18	.850**	.00
6	.678**	.00	19	.801**	.00
7	.783**	.00	20	.788**	.00
8	.226*	.00	21	.837*	.00
9	.802**	.00	22	.831**	.00
10	-.107	.254	23	.703**	.00
11	.776**	.01	24	.852**	.00
12	.816**	.012	25	.805**	.00

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
13	**.792	.00			

*دالة على مستوى($\alpha \leq .05$) **دالة على مستوى ($\alpha \leq .01$)

يتضح من الجدول من الجدول (2) وجود ارتباط دال إحصائياً بين جميع فقرات التفويض الوظيفي عند مستوى الدلالة (.01)، باستثناء الفقرة (10)، لذا يتم استبعادها، وأصبحت الاستبانة مكونة من 24 فقرة، وهذا يدلل على أن الاستبانة تتمتع بدرجات صدق مناسبة للبحث العلمي.

ثبات الاستبانة:

للتحقق من ثبات أداة القياس فُحص الاتساق الداخلي والثبات لفقرات الاستبانة بحساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach' alpha)، وكانت قيمة ألفا على الدرجة الكلية للتفويض الإداري بلغت (96.1%)، وهي درجة ثبات مرتفعة، مما يشير إلى توفر معامل ثبات مرتفع لأداة القياس.

المعالجة الإحصائية:

أدخلت البيانات للحاسوب بعد بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية حيث أعطيت الإجابة بدرجة كبيرة جدا خمس درجات، والإجابة بدرجة كبيرة أربع درجات، والإجابة بدرجة متوسطة ثلاث درجات، والإجابة بدرجة متدنية درجتين، والإجابة بدرجة متدنية جدا درجة واحدة، وبذلك أصبحت الاستبانة تقيس مدى ممارسة التفويض الإداري من قبل مديري المدارس العربية الثانوية في منطقة النقب من وجهة نظر المعلمين بالاتجاه الموجب، وقد أجريت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار التباين، ومعادلة كرونباخ ألفا، واختبار شيفيه للمقارنة البعدية، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة التفويض الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في النقب من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة التفويض الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في النقب من وجهة نظر المعلمين والجدول التالي يوضح ذلك، الجدول (3):

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات ممارسة التفويض الإداري من قبل مديري المدارس الثانوية في منطقة النقب، وفقا لأهميتها

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
16	1	يقوم مدير المدرسة بالاطلاع على سير المهام المفوضة وإعطاء ملاحظات.	3.66	.906	متوسطة
25	2	يقوم مدير المدرسة بتفويض المهام من باب زيادة المسؤولية والحصول على نتائج أفضل.	3.61	.894	متوسطة
23	3	يُتابع مدير المدرسة مجريات المهام المفوضة للمعلمين.	3.60	.915	متوسطة
24	4	يُشعر مدير المدرسة المعلمين بالثقة وبناء القدرات والمهارات بالتفويض.	3.56	.956	متوسطة
11	5	يساعد مدير المدرسة المعلمين من خلال التفويض على التقدم والتطوير المهني.	3.53	.910	متوسطة
7	6	يهتم مدير المدرسة بإيصال المعلومات والقرارات إلى كل المستويات الإدارية في الوقت المناسب.	3.52	.949	متوسطة
14	7	يتيح مدير المدرسة للمعلمين المفوضين كامل الصلاحيات لأداء عملهم.	3.51	.851	متوسطة
15	8	يعمل مدير المدرسة على تفويض المعلمين وذلك للتقليل من المشكلات الإدارية.	3.46	.891	متوسطة
9	9	يوفر مدير المدرسة قنوات اتصال مفتوحة مع جميع المعلمين والعاملين.	3.45	.984	متوسطة
12	10	يهيئ مدير المدرسة للمعلمين مناخا مناسبا للعمل المفوض بهم .	3.44	.900	متوسطة
13	11	يصف مدير المدرسة للمعلمين مهامهم وصفاً دقيقاً وواضحاً.	3.44	.984	متوسطة

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
18	12	يلقي مدير المدرسة للمعلمين التعليمات والمعلومات اللازمة لمهامهم في الوقت المناسب.	3.44	.919	متوسطة
21	13	يسهم مدير المدرسة بتفويض المهام للتواصل المهني مع الزملاء.	3.41	.888	متوسطة
22	14	يزيد مدير المدرسة من كفاءة المعلمين عند التفويض بمهام إدارية.	3.41	.917	متوسطة
3	15	يساعد مدير المدرسة المعلمين بالتفويض على إنجاز الأعمال المفوضة لهم على أكمل وجه.	3.40	1.02	متوسطة
19	16	يحفز مدير المدرسة المعلمين عندما يتم تفويض المهام.	3.39	1.00	متوسطة
17	17	يراعي مدير المدرسة بناء قدرات وكفايات للمعلمين عند تفويض الصلاحيات.	3.37	.931	متوسطة
20	18	يمنح مدير المدرسة المعلمين السلطة الكاملة لتنفيذ الواجبات المفوضة.	3.34	.898	متوسطة
5	19	يُشعر مدير المدرسة المعلمين بأن لديهم فرصة للمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بعملهم.	3.31	.967	متوسطة
1	20	يُوفر مدير المدرسة الفرصة لاتخاذ القرارات الإدارية باستقلالية.	3.30	.965	متوسطة
4	21	يتيح مدير المدرسة للمعلمين ممارسة صلاحياتهم أثناء التفويض دون تدخل.	3.21	.925	متوسطة
8	22	يفضل المدير العمل بنفسه بدلا من تفويض المهام للآخرين.	3.01	1.04	متوسطة
6	23	يُمكن مدير المدرسة المعلمين من التصرف بحرية عند وقوع مشكلة إدارية دون الرجوع له.	2.95	1.14	متوسطة
2	24	يُفوض لك مديرك بعض من صلاحياته الخاصة به.	2.74	1.17	متوسطة
الدرجة الكلية			3.35	.689	متوسطة

يتضح من الجدول (3) أن درجة التفويض الإداري لمديري المدارس الثانوية العربية في منطقة النقب من وجهة نظر المعلمين جاءت متوسطة بمتوسط حسابي (3.35) وانحراف معياري (.689). وكانت جميع الفقرات في متوسط حسابي متوسط، وتمثلت أعلى فقرات التفويض الإداري بدرجة
متوسطة الفقرة التي تنص على (يقوم مدير المدرسة بالاطلاع على سير المهام المفوضة وإعطاء ملاحظات) بمتوسط حسابي (3.66) في حين جاءت أدنى الفقرات وبدرجة متوسطة الفقرة التي تنص على (يُفوض لك مديرك بعض من صلاحياته الخاصة به) بمتوسط حسابي (2.74).

ويعزى المستوى المتوسط من التفويض الإداري لمديري المدارس الثانوية العربية في منطقة النقب من وجهة نظر المعلمين إلى عدم التفويض الكامل للمعلمين، لشعور المديرين أن التفويض يسلب جزءا من صلاحياتهم، أو ربما يعود لخوف المدير من عدم قيام المعلمين بالمهام المفوضة لهم على الوجه الأكمل، وهذه النتيجة تظهر أن هناك درجة من التفويض الإداري، ولكنها قد لا تكون بشكل كبير، وهذا يعني أن المديرين يقومون بتفويض بعض الصلاحيات، ولكن قد تحتاج هذه العملية إلى تطوير أو تحسين، وتأتي الفقرة التي تتعلق بالاطلاع على سير المهام المفوضة وتقديم الملاحظات بدرجة مرتفعة، وهذا يُشير إلى أن المديرين يشعرون بأهمية متابعة الأداء وتقديم التوجيه والتحفيز للمعلمين المفوضين، ومن جهة أخرى، تظهر الفقرة التي تتحدث عن تفويض بعض من صلاحيات المدير بمتوسط أقل، مما يشير إلى أن بعض المعلمين قد يشعرون بأنهم لا يتمتعون بدرجة كافية من التفويض.

يمكن مناقشة هذه النتائج عبر التأكيد على أهمية تعزيز التفويض الإداري بشكل أكبر، وضرورة تطوير استراتيجيات تفويض فعّالة تعكس توجيهات المديرين وتحقق أقصى استفادة من إمكانيات المعلمين.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من أبو مديغم (2021)، أشتيلي، (2019)، وسهاونة، (2018)، دراسة (Habiba, 2023) ، في حين أنها اختلفت مع كل من الزيود (2022) حيث كان مستوى التفويض مرتفعا، وكذلك مع دراسة مانودو ورفاقه (Manundu, 2022) ، ودراسة أجا وأوكو (Aja & Oko, 2021)، وكذلك دراسة (Kongnyuy, 2020)

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المبحوثين حول مدى ممارسة المديرين للتفويض الإداري وفقاً لكل من الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم تحليل التباين المتعدد لاستجابات المبحوثين حول مدى ممارسة المديرين للتفويض الإداري وفق كل من الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ويوضح ذلك الجدول (4):

جدول (4) تحليل التباين لقياس الفروق في درجة التفويض الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في النقب تبعا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
النموذج	683433.86	6	113905.6	486.35	.001
الجنس	1478.689	1	1478.68	6.31	.01
المؤهل العلمي	1104.269	1	1104.269	4.715	.03
سنوات الخبرة	2694.03	3	898.012	3.834	.01
الخطأ (البواقي)	25528.136	109	234.203		
الكلي	708962.00	115			

*دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) .

تظهر البيانات في الجدول (4) أن جميع قيم ف المتعلقة بكل الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة حيث بلغت قيم ف (6.31) و (4.71) و(3.83) على التوالي وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى ألفا ($\alpha \leq .05$)، وهذا يعني أنه يوجد فروق في متوسط درجة ممارسة التفويض الإداري لدى مديري المدارس العربية الثانوية في النقب تبعا لكل من الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وبالنظر للمتوسطات الحسابية لمستوى التفويض الإداري من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، فإن المتوسط الحسابي للذكور (82.18) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدى المعلمات (74.14) فهذا يعني أن المعلمين الذكور يرون أن درجات التفويض الإداري التي يمارسها المدير أعلى من درجات التفويض التي تراها المعلمات الإناث.

ولعل هذا يعزى إلى أن المعلمين يشعرون بأن المديرين يعطونهم صلاحيات إدارية بدرجات أعلى من تلك التي تمنحها المديرات للمعلمات، حيث يستطيع المدير أن يوكل كثيرا من المهام للمعلمين، كونهم يستطيعون التواصل مع الطلبة والمجتمع المحلي بصورة أوسع من تلك التي تمنح للمعلمات، كون المعلمات لا يستطعن التواصل مع المجتمع المحلي وأولياء الأمور في بيئة النقب التي تحافظ على العادات والتقاليد بدرجة عالية، عدا عن أن المديرات لديهن ميول في هذه البيئة للاحتفاظ بالصلاحيات خشية على وظائفهن الإدارية، بعكس المديرين الذين يشعرون بأن لديهم فرص عمل مختلفة لو تخلوا عن الإدارة.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حبيبة (Habiba, 2023) ودراسة أشتيلي (2019) ودراسة (الزيود، 2022)، ودراسة أجا وأوكو (Aja & Oko, 2021) التي لم تجد فروقاً في درجات التفويض تعزى لجنس المعلم.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة سهاونة (2018) التي أسفرت عن فروق في التفويض الإداري لصالح الذكور.

وفيما يتعلق بالمؤهل العملي فتشير النتائج في الجدول عن وجود فروق في متوسطات درجات التفويض تعزى للمؤهل وبالنظر إلى المتوسط الحسابي لحملة الشهادات العليا نجد أنه قد بلغ (81.2) وهي قيمة أعلى من المتوسط الحسابي لحملة درجة البكالوريوس حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (72.3) فإن هذا يشير إلى أن حملة الشهادات العليا يرون أن المديرين يمارسون التفويض الإداري بدرجة أعلى مما يراه حملة البكالوريوس.

وربما تعزى هذه النتيجة إلى أنه نتيجة لمؤهل المعلم المرتفع فإن المديرين يشعرون بأنهم جديرون بالثقة وأنهم يستطيعون القيام بالمهام التي توكل إليهم، لذا فقد شعر المعلمون من حملة الشهادات العليا بأن المديرين يفوضون الصلاحيات بعكس المعلمين الذين يحملون مؤهلات أدنى، الذين يشعرون بأن المديرين لا يفوضون الصلاحيات بدرجات مرتفعة.

أما بالنسبة لسنوات الخبرة فقد أظهر الجدول (4) كذلك فروقاً في متوسطات درجات التفويض الإداري تعزى لسنوات الخبرة، ولغايات معرفة اتجاه الدلالة استخدم اختبار شيفيه للفروق البعدية والجدول الآتي (6) يبين نتائج اختبار شيفيه للفروق البعدية في مستوى ممارسة التفويض الإداري لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

الجدول (6) نتائج اختبار شيفيه للفروق البعدية في مستوى التفويض الإداري وفقا لسنوات الخبرة

سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	من 5–10 سنوات	من 10 –15 سنة	أكثر من 15 سنة
أقل من خمس سنوات	-	4.21	.45	*16.56
من 5–10 سنوات	4.21	-	3.76	*12.34
من 10–15 سنة	.45	3.76	-	*16.11
اكثر من 15 سنة	*16.56	*12.34	*16.11	-

تشير نتائج اختبار شيفيه في الجدول (6) إلى أنه توجد فروق في متوسطات التفويض الإداري من وجهة نظر المعلمين تعزى لسنوات الخبرة وأن الفروق قد كانت دالة بين فئة (أكثر من 15 سنة) مع جميع الفئات الأخرى، ولما كان المتوسط الحسابي لفئة أكثر من 15 سنة هو الأعلى فإن هذا يشير إلى أن المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة الطويلة يرون أن المديرين يقومون بالتفويض الإداري بدرجة أكبر من جميع فئات الخبرات القصيرة والمتوسطة.

ولعل ذلك يعزى إلى أنه مع زيادة الخبرة لدى المعلمين فإن المديرين يستطيعون أن يوكلوا لهم مهام وصلاحيات نظرا لثقتهم بخبراتهم، مما أدى إلى أن المعلمين ذوي الخبرات الطويلة يشعرون بأن التفويض الإداري لدى المديرين بدا مرتفعا بعكس ذوي الخبرة القصيرة والمتوسطة.

واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سهاونة (2018) التي أسفرت عن فروق لصالح سنوات الخبرة أقل من 10 سنوات.

الخلاصة:

بينت هذه الدراسة أن مستوى التفويض الإداري في المدارس الثانوية في منطقة النقب قد ظهر بدرجة متوسطة الأمر الذي يستدعي تدخلا على مستوى الوزارة لغايات تعزيز التفويض الإداري.

كما بينت النتائج أن هناك فروقا في مستوى التفويض الإداري لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى للجنس لصالح المعلمين الذكور، وأن هناك فروقا في مستوى التفويض الإداري لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين تعزى للمؤهل العلمي لصالح حملة الشهادات العليا، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا لصالح ذوي الخبرة الطويلة، وهذه النتائج تستدعي إجراءات إدارية خاصة متعلقة بهذه المتغيرات المستقلة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الدراسة بما يأتي:

1. ضرورة أن تقوم وزارة التربية والتعليم على رعاية المديرين وتشجيعهم على التفويض الإداري، وبناء قدراتهم في المجال الإداري عبر دورات أثناء الخدمة.
2. أن يهتم المديرون بالمعلمين ذوي الخبرة القصيرة والمتوسطة، وأن يمنحوهم صلاحيات بدرجات محددة؛ لأن من شأن ذلك أن يسهم في التطور المهني للمعلم والمدير معاً.
3. أن يعمل مديرو المدارس على بناء قدرات المعلمين وكفاياتهم عند تفويض الصلاحيات، ومنح السلطة الكاملة للمعلم المفوض، بمعزل عن شهادته العلمية، مع تقديم التغذية الراجعة للمعلم حول المهمة المنجزة.
4. ضرورة قيام الباحثين بإجراء دراسات وبحوث حول التفويض الإداري وربطه بمتغيرات أخرى، وفي بيئات أخرى.

المصادر والمراجع باللغة العربية

- أبو مديغم، عبد الكريم (2021). درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في منطقة رهط للقيادة التشاركية وعلاقتها بمستوى الدافعية لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (22)، 163– 181.
- أشتيلي، منال (2019). *تفويض الصلاحيات وعلاقته بالأداء الإداري في المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرين* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت كلية العلوم التربوية، الأردن.
- بريزة، قرباص (2019). *نظام التفويض الإداري*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بو ضياف، الجزائر.
- بطاح، أحمد والطعاني، حسن (2016). *الإدارة التربوية رؤية معاصرة*، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن.
- حريم، حسين (2004). السلوك التنظيمي: *سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال*، عمان: دار الحامد للنشر.

- الحلو، عبد العزيز (2010). *أثر تفويض الصلاحيات على تنمية المهارات الإدارية للعاملين*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الخطيب، أريج (2020). *عملية صنع القرار في الإدارة العامة الفلسطينية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليل، فلسطين.
- الدويش، عبد العزيز (2020). تفويض الصلاحيات وعلاقتها بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- بسيوني، عبد الغني. (2000). التفويض في السلطة الإدارية، الدار الجامعية، مصر
- ربيع، هادي (2006). *المدير المدرسي الناجح*، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- الزيود، أحمد (2022). درجة تفويض السلطة لدى مديري المدارس الأساسية والثانوية في لواء قصبة المفرق من وجهة نظر المعلمين .*مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6*(43)، 42-61.
- سهاونة، روان (2018). *دور مديري المدارس الثانوية في قصبة المفرق في تعزيز القيادة الذاتية لدى معلميهم*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت كلية العلوم التربوية، الأردن.
- السواط، طلق (1999). *الإدارة العامة*، جدة: الناشر دار حافظ للنشر والتوزيع.
- الشهري، عبد الله (2005). *واقع ممارسة مديري المدارس تفويض صلاحيات للمعلمين، وعلاقاتها بتحقيق فعالية المدارس*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أبها.
- طوقان، عامر (2018). *التخطيط الاستراتيجي*. عمان: دار البيروني للنشر والتوزيع، الأردن.
- العطار، هيثم (2012). *مدى ممارسة التمكين الإداري وتأثير ذلك على إبداع المعلمين*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية إدارة أعمال، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- عليان، عبد الرحمن (2002). موازنة البرامج والمحاسبة عن الأداء– القواعد والتطبيق– القاهرة: مؤتمر تحديث نظم الموازنة والرقابة على الأداء، أكتوبر 2002.
- العمايرة، محمد (2012). *مبادئ الإدارة الأساسية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- فليه، فاروق، وعبد المجيد، محمد (2005). *السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية*، عمان: دار المسيرة.
- القريوتي، محمد (2000). *السلوك التنظيمي دراسة للسلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة*، دار الشروق، عمان.
- قوز، عبد الله (2016). *التمكين الإداري وأثره على الولاء التنظيمي*، رسالة ماجستير، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- الماحي، محمد (2021). واقع التفويض الإداري في القطاع الحكومي في المملكة العربية السعودية، *المجلة العربية للإدارة، 41* (4)، 33–52.
- المعايطة، عبد العزيز (2007). *الإدارة المركزية في ضوء الفكر الإداري المعاصر*، عمان: دار الحامد للنشر التوزيع.
- المكاوي، عاطف (2014). *التفويض الإداري*. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- الهاجري، جبر (2006). *ممارسة مديري مدارس مراحل التعليم العام للصلاحيات الممنوحة لهم بمحافظة الأحساء*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

References

- Abu Madigham, A. (2021). The degree to which primary school principals in the Rahat region practice participatory leadership and its relationship to the level of motivation among teachers from the teachers' point of view. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, (22), 163-181.
- Aja-Okone, U. & Oko, N. (2021). Delegation of responsibilities by principals as a paragon for effective management of Secondary schools in Ebonyi State, Nigeria. *Journal of Current Issues in Social Services 7*(1): 102-111
- Al Shehri, A. (2005). *The reality of school principals' practice of delegating powers to teachers, and its relationship to achieving school effectiveness*, unpublished doctoral dissertation, Abha University.
- Al-Amayra, M. (2012). *Basic management principles*. Amman: Dar Al -Masirah for Publishing and Distribution.
- Al-Attar, H. (2012). *The extent of practicing administrative empowerment and its impact on teachers' creativity*. Unpublished master's thesis, College of Business Administration, Islamic University, Palestine.

- Al-Dawish, A. (2020). *Delegation of powers and their relationship to the level of performance in school administration*, Department of Educational Administration and Planning, College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.
- Al-Hajri, J. (2006). *General education school principals' exercise of the powers granted to them in Al-Ahsa Governorate*. Unpublished master's thesis, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia.
- Al-Helou, A. (2010). *The effect of delegating powers on developing employees' administrative skills*. Unpublished master's thesis, Islamic University, Gaza, Palestine.
- Al-Khatib, A. (2020). *Decision-making process in Palestinian public administration*. Unpublished master's thesis, College of Graduate Studies, Hebron University, Palestine.
- Al-Maaytah, A. (2007). *Central Administration in the Light of Contemporary Administrative Thought*. Amman, Al-Hamid Publishing House, Distribution.
- Al-Mahi, M. (2021). The reality of administrative delegation in the government sector in the Kingdom of Saudi Arabia. *Arab Journal of Management, 41* (4), 33-52.
- Al-Makkawi, A. (2014). *Administrative authorization*. Cairo: Thebes Foundation for Publishing and Distribution.
- Al-Qaryouti, M. (2000). *Organizational behavior: A study of individual and collective human behavior in various organizations*, Dar Al-Shorouk, Amman.
- Al-Sawat, T. (1999). *General Administration*, Jeddah: Publisher Dar Hafez for Publishing and Distribution.
- Al-Zayoud, A. (2022). The degree of delegation of authority among basic and secondary school principals in the Mafraq district from the point of view of teachers. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 6*(43), 42-61.
- Ashteli, M. (2019). *Delegation of powers and its relationship with administrative performance in secondary schools in Kuwait from principals' point of view*. (Unpublished master's thesis). Al-Bayt University, College of Educational Sciences, Jordan.
- Bassiouni, A. (2000). *Application to the Administrative Authority*, University House, Egypt
- Briza, Q. (2019). *Administrative delegation system* Unpublished master's thesis, Bou Diaf University, Algeria.
- Fleeh, F, & Abdel Majeed, M. (2005). *Organizational behavior in the management of educational institutions*, Amman, Dar Al Masirah.
- Goz, A. (2016). *Administrative empowerment and its impact on organizational loyalty*, Unpublished master's thesis, Sudan University of Science and Technology.
- Habiba S. (2023). Comparative analysis of the views of teachers and principals on factors responsible for poor delegation of responsibilities in Kogi State secondary schools. *International Journal of Advances in Engineering and Management (IJAEM) 5*(3),10-16.
- Hareem, H. (2004). Organizational Behavior: *The Behavior of individuals and groups in business organizations*. Amman. Al-Hamid Publishing House.
- Kongnyuy, P. (2020). Delegation of authority as a tool for effective secondary school management in the north west region of Cameroon. *International Journal of Education and Social Science Research 3*, (6), 271-281.
- Manundu, P.; Mulwa, J. & Mwanza, R. (2022). Delegation of duties as a principals' motivational practice on teacher retention in public secondary schools in Kamukunji sub county, Nairobi county Kenya. *International Journal of Social Science and Humanities Research 10*, (1), (350-357).
- Parker, L. E. & Price, R. H. (2004). Empowered Managers and Empowered Workers: The Effects of Managerial Support and Managerial Perceived Control on Worker's Sense of Control over Decision Making". Human Relations. 47, 911- 297.
- Rabie, H. (2006). *The successful school principal*, Arab Community Library for Publishing and Distribution.
- Sahawneh, R. (2018). *The role of secondary school principals in Kasbah Mafraq in enhancing self-leadership among their teachers*, Unpublished master's thesis, Al al-Bayt University, Faculty of Educational Sciences, Jordan.
- Toukan, A. (2018). *Strategic Planning*. Dar Al-Biruni for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (45) .September 2024
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

The Level of Psychological Flexibility of the Parents of Children with ASD Spectrum Disorder and its Relationship with Future Anxiety in Taybeh City (Al-Muthalath)

Ms. Asia Ziad Mansour*

PhD Student, Arab American University, Ramallah, Palestine.

Oricd No: 0009-0004-7132-785x
Email: Asiamansour1983@gmail.com

Received:
14/01/2024

Revised:
14/01/2024

Accepted:
2/02/2024

***Corresponding Author:**
Asiamansour1983@gmail.com

Citation: Mansour, A. Z. The Level of Psychological Flexibility of the Parents of Children with ASD Spectrum Disorder and its Relationship with Future Anxiety in Taybeh City (Al-Muthalath) . Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 15(45). https://doi.org/10.33977/1182-015-045-007

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

Objectives: This study aimed to identify the level of psychological flexibility of the parents of children with autism spectrum disorder and its relationship with future anxiety in Taybeh City (al-muthalath).

Methods: The study sample consisted of 100 parents of children with autism spectrum disorder in Taybeh (Al-Muthalath) city.

Results: The study relied on the descriptive-correlational approach to achieve its objectives. The results indicated that the level of psychological flexibility was moderate with an average of 3.48 and a percentage of 69.6%, while the level of future anxiety was also moderate with an average of 3.35 and a percentage of 67.0%. The results indicated differences in psychological flexibility attributed to the gender variable, favoring males. Significant differences in psychological flexibility were also found related to the family's economic level, favoring higher economic status more than 9500. The results revealed no differences in future anxiety attributed to gender. However, statistically significant differences in future anxiety were found related to the family's economic level, favoring lower economic status less than 5000. Additionally, the results showed a statistically significant negative correlation between psychological flexibility and future anxiety -.222.

Conclusions: The study recommended implementing counseling programs for parents of children with autism spectrum disorder to reduce future anxiety and improve their psychological flexibility.

Keywords: Psychological flexibility, future anxiety, autism.

مستوى المرونة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى أولياء أمور اضطراب أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث)

أ. آسيا زياد منصور*

طالبة دكتوراة، الجامعة العربية الأمريكية، رام الله، فلسطين.

الملخص

الأهداف: هذه الدراسة التعرف إلى مستوى المرونة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى أولياء أمور أطفال اضطراب طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث).

المنهجية : واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي وذلك لتحقيق أهدافها. وتكونت عينة الدراسة من (100) من أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث).

النتائج: أظهرت النتائج أن مستوى المرونة النفسية جاء متوسطاً بمتوسط بلغ (3.48) ونسبة مئوية (69.6%)، كما ظهر أن مستوى قلق المستقبل جاء متوسطاً بمتوسط بلغ (3.35) ونسبة مئوية (67.0%). وأشارت النتائج إلى وجود فروق في المرونة النفسية تعزى إلى متغير الجنس، جاءت الفروق لصالح الذكور. كما ظهر وجود فروق دالة إحصائياً في المرونة النفسية تعزى إلى متغير المستوى الاقتصادي للأسرة لصالح (مرتفع (أكثر من 9500). وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق في قلق المستقبل تعزى إلى متغير الجنس. فيما أظهرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في قلق المستقبل تعزى إلى متغير المستوى الاقتصادي للأسرة جاءت الفروق لصالح (منخفض (أقل من 5000 شيقل). كما وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين المرونة النفسية وقلق المستقبل بلغت (-.222)، وجاءت العلاقة عكسية سالبة.

التوصيات: أوصت الدراسة بتطبيق برامج إرشادية على أولياء أمور أطفال طيف التوحد من أجل خفض قلق المستقبل وتحسين المرونة النفسية لديهم.

الكلمات الدالة: الكلمات الدالة: المرونة النفسية، قلق المستقبل، التوحد.

المقدمة

نظراً لطبيعة الاطفال المصابون بالتوحد لديهم متطلبات كثيرة على أسرهم بسبب طبيعة هذا الاضطراب الذين يعانون منه. وقد أظهرت الأبحاث مرارًا وتكرارًا أن آباء الأطفال المصابين بالتوحد يعانون من مستويات أعلى من التوتر وانخفاض الصحة العقلية بشكل عام مقارنة بآباء الأطفال ذوي الإعاقات الأخرى أو آباء الأطفال العاديين وهذا ما أكدته دراسة سيبوفيتش وآخرون (Sipowicz et al., 2022). ويمكن للأسر التي لديها أطفال مصابون بالتوحد أن تواجه صعوبات شديدة؛ بداية من الوالدين وصولاً إلى الإخوة، إذ يفرض عليهم هذا الاضطراب نمط حياة مختلف عن النمط الذي اعتادوا عليه، وربما تختل العلاقات بين أفرادها، وقد تنشأ الصراعات سواءً بين الزوجين من جهة أو بين الآباء والأبناء من جهة ثانية، وبالتالي فإن التوحد لا يؤثر فقط على الفرد المصاب به، وإنما يمتد ذلك إلى أفراد أسرته والمحيطين به، على وجه الخصوص أم الطفل المصاب التي تتعرض لصعوبات كبيرة عند التكفل به. وتشير الدراسات إلى أنه غالبًا ما يحتاج الأفراد المصابون بالتوحد إلى الرعاية طوال حياتهم، وغالبًا ما يقوم الآباء بهذا الدور على وجه الخصوص الأم (Thompson et al., 2018). ومن المعروف أن الأشخاص الموجودين على مقربة مباشرة من الأشخاص المصابين بالتوحد أي أولياء أمورهم يتعرضون لنسبة أعلى من الاضطرابات العاطفية مقارنة بأولياء أمور الأطفال العادين (Scherer et al., 2019).

ويمكن أن يصيب مرض التوحد أي طفل في الأسرة دون تمييز أو إنذار مسبق، كما يمكن أن تؤثر آثاره على أفراد الأسرة الآخرين أيضًا. الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى التي تعتني بالطفل وتلبي احتياجاته الجسدية والنفسية، كما تساعد في تكوين شخصيته وبنيته الاجتماعية وتساعد على تنمية قدراته وخصائصه. الأسرة هي الوحدة الأساسية لحياة الطفل، واليوم أصبحت مهمة الأسرة أكثر تعقيداً من ذي قبل، خاصة مع زيادة العبء الأسري وتعدد الأدوار، فلم يعد الطفل يحتاج فقط إلى تلبية احتياجاته الأساسية، بل يحتاج أيضًا إلى تلبية حاجته. ويجب على أسرته أن توفر له الطرق المناسبة والناجحة للتفاعل والتوافق مع الحياة (سليمان وبسمة، 2020).

لذا تعتبر لحظة اكتشاف إعاقة الطفل في الأسرة مرحلة حاسمة في حياة الأسرة وأفرادها. وتكمن أهمية هذه المرحلة في أنها تؤدي إلى تغيرات جوهرية في العمليات النفسية والاجتماعية والاقتصادية. بل والحياة السلوكية للوالدين ولجميع أفراد الأسرة (مجيد، 2007). عند الحديث عن التوحد وتعريفه يعود الفضل إلى العالم ليو كارنر عام 1943م، الذي وصف سلوكيات وسمات التوحد من خلال ملاحظة إحدى عشرة حالة، منها ثلاثة جوانب أساسية: وجود قصور في التواصل والأنشطة التخيلية أثناء التفاعلات الاجتماعية، ويبدو أن هناك سلوكيات نمطية غير هادفة ومتكررة (Ke et al., 2018). تعرف الجمعية الأمريكية مرض التوحد بأنه اضطراب نمو مزمن وشديد يحدث في السنوات الثلاث الأولى من الحياة وهو اضطراب عصبي يؤثر سلبا على وظائف المخ واتصالات الشخص وعلاقاته. الأشخاص من حوله، لأن الأشخاص المصابين بالتوحد يجدون صعوبة في التفاعلات الاجتماعية، وغالباً ما يتم تعريف التوحد على أنه اضطراب معقد يحدث على نطاق واسع، أي أن أعراضه وخصائصه تحدث في العديد من الأنماط المتداخلة، والتي تتراوح من الخفيف إلى الشديد. تتضمن أعراض التوحد عادةً المظاهر والعلامات التالية: التأخر الشديد في تطور المهارات اللغوية، والتأخر الشديد في فهم العلاقات الشخصية، واللغة غير الواضحة وغير الدقيقة، وتشابه أو اختلاف نغمة ونبرة الكلام. بأي درجة من درجات الاتصال (سهيل، 2015).

وقد أوضح (Hodges et al., 2020) استناداً إلى الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس (DSM-V)، بأن اضطراب طيف التوحد (Autism Spectrum Disorder ASD) أحد أنواع الإعاقات النمائية العصبية التي تتصف بالعجز المستمر في التواصل، والتفاعل الاجتماعي، والانماط المتكررة للسلوكيات، أو الاهتمامات، أو الانشطة، وتظهر أعراضه في مرحلة الطفولة المبكرة وتستمر لاحقاً، ويمكنها أن تتغير مع تقدم في عمر المصاب وتعيق أدائه للوظائف اليومية. وفي هذا الصدد، تشير منظمة الصحة العالمية ((World Health Organization (WHO) إلى أنه من بين كل من (160) طفلا في العالم هناك فرد واحد من ذوي اضطراب طيف التوحد، وتؤكد بأن هذا الاضطراب يشمل العديد من المشكلات التي تتصف بضعف السلوك الاجتماعي والتواصل والمهارات اللغوية وغيرها.

فنتيجة لوجود طفل مصاب بالتوحد في الأسرة، تشعر العائلة بقلق تجاه مستقبله. يُعتبر هذا القلق قلقًا محددًا، حيث يدرك الفرد أسبابه ودوافعه، وغالبًا ما يرافقه مشاعر من الخوف والشك والاهتمام والتوجس حيال التغيرات المحتملة، سواء كانت تتعلق بالشخص أو بالبيئة المحيطة. هذا القلق ينشأ من شعور باليأس وانعدام الأمان والثقة في القدرة على التحكم بالنتائج والظروف (العجمي، 2004). يُعد قلق المستقبل أحد الاضطرابات النفسية التي تمثل فرعًا من فروع القلق النفسي، ويمكن أن يشكل خطرًا

كبيرًا ويؤثر سلبًا على صحة الفرد وتوافقه وسلوكه وإنتاجه. نظرًا لتأثيراته الجسدية والنفسية، فإن الأمر يتطلب اكتشافه ومعالجته لإيجاد الحلول المناسبة والفعالة لمساعدة من يعانون منه، بهدف تقليله أولاً، ثم التخلص منه ثانياً، مما يسهم في تحقيق التوافق والتكيف النفسي للفرد (المومني ونعيم، 2013).

ولتكيّف الأسرة التي لديها طفل مصاب بالتوحد، يُعتبر امتلاك أولياء الأمور للمرونة النفسية عاملاً مهماً في تقبل هذه الحالة، مما يساعد الأسرة على ممارسة أنشطتها اليومية بفاعلية والتكيف مع احتياجات الطفل ومتطلباته. تُعرف المرونة النفسية في علم النفس بأنها قدرة الفرد على الاستمرار في مواجهة أصعب الظروف، مستفيداً من إمكانياته القصوى لمواجهة التحديات، رغم ما قد يواجهه من صعوبات تسبب القلق والتوتر (العموشة والشرعة، 2022). الشخص المرن ينظر إلى المشكلات التي تواجهه كفرص للتطور والتكيف، ويعتبرها جزءاً من قدرته على التحمل. فهو لا يرى نفسه وحيداً في مواجهة الأزمات، بل يحوّل الأحداث غير المعتادة والمأساوية إلى فرص لاستعادة قوته وجهوده، مما يمكّنه من النهوض مجدداً ومواجهة التحديات وتحقيق التطور الذاتي (Hammad, 2016).

أُجريت العديد من الدراسات التي استكشفت العلاقة بين المرونة النفسية وقلق المستقبل، بالإضافة إلى متغيرات أخرى. كما أظهرت هذه الدراسات الفروق في المرونة النفسية وقلق المستقبل بناءً على متغيرات ديمغرافية متنوعة. ومن بين هذه الدراسات، كانت دراسة الرشود (2023) التي هدفت إلى فهم قلق المستقبل وعلاقته بالمرونة النفسية لدى والدي الأطفال المصابين باضطراب التوحد في مدينة الرياض. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وأسفرت عن عدة نتائج بارزة، منها: وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل والمرونة النفسية لدى والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد. كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل بين الآباء والأمهات، حيث كانت النتائج لصالح الأمهات، بينما كانت الفروق في مستوى المرونة النفسية لصالح الآباء. بالإضافة إلى ذلك، وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل بناءً على متغير الدخل، حيث كانت النتائج لصالح الفئة ذات الدخل الأقل من المتوسط، بينما أظهرت الفروق في مستوى المرونة النفسية لصالح الفئة ذات الدخل من المتوسط فأعلى. سعت دراسة بو عامر وبن عبد الرحمن (2022) إلى استكشاف جودة الحياة وعلاقتها بقلق المستقبل لدى أمهات أطفال التوحد. اعتمدت الدراسة على منهج البحث الوصفي الارتباطي، وأظهرت النتائج أن مستوى جودة الحياة لدى أمهات أطفال التوحد منخفض، بينما كان مستوى قلق المستقبل مرتفعًا. وأكدت النتائج أن درجة إصابة الطفل بالتوحد تؤثر على جودة حياة الأم وقلقها بشأن المستقبل، حيث وُجدت علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة وقلق المستقبل لدى الأمهات. كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة وقلق المستقبل بناءً على متغير المستوى الاقتصادي للأسرة، حيث كانت النتائج لصالح الأمهات ذوات المستوى الاقتصادي المرتفع في جودة الحياة، بينما كانت لصالح الأمهات ذوات المستوى الاقتصادي المنخفض في قلق المستقبل. وفي دراسة أخرى أجراها الأعرج (2021)، تم استكشاف مستوى الوصمة الاجتماعية وعلاقته بقلق المستقبل والعزلة الاجتماعية لدى أمهات أطفال طيف التوحد. استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتم تطبيق الدراسة على عينة تضم (101) أم من أمهات أطفال طيف التوحد في محافظة البيرة برام الله. وأظهرت النتائج أن مستوى القلق بشأن المستقبل كان مرتفعًا. قام السحيمي (2021) بإجراء دراسة تهدف إلى فهم طبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية والحاجات الإرشادية لدى أولياء أمور الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية، وتحديدًا في منطقة المدينة المنورة. كما سعت الدراسة إلى استكشاف الفروق بناءً على بعض المتغيرات الديمغرافية. تكونت عينة الدراسة من (52) ولي أمر لطفل مصاب باضطراب طيف التوحد. وكشفت النتائج أن مستوى الضغوط النفسية لدى أولياء الأمور كان في مستوى متوسط، حيث جاءت أبعاد الضغوط النفسية مرتبة على النحو التالي: الضغوط الناتجة عن وجود طفل مصاب بالتوحد في المرتبة الأولى، تليها الضغوط الاجتماعية، ثم الضغوط المالية، وأخيرًا الضغوط الجسمية والنفسية. سعت دراسة العبيدي (2021) إلى استكشاف مستوى الضغوط النفسية والخوف من المستقبل لدى أمهات الأطفال المصابين بطيف التوحد. شملت عينة الدراسة (60) أمًا لأطفال توحديين، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. أظهرت نتائج الدراسة أن الأمهات يعانين من مستويات مرتفعة من الضغوط النفسية والخوف بشأن مستقبل أطفالهن.

وفي سياق مشابه، تناولت دراسة يحياوي وشينار (2020) الضغوط النفسية والاجتماعية التي تواجهها أسر الأطفال المصابين بطيف التوحد وتأثيرها على صحتهم النفسية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن الأمهات يعانين من ضغوط نفسية مرتفعة، خاصة مقارنة بالآباء، بينما كانت مستويات الصحة النفسية منخفضة لدى كلا الجنسين. أما دراسة النتشة (2019)

فقد استهدفت معرفة العلاقة بين قلق المستقبل والتوافق الزواجي لدى آباء الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد في مدرسة محمد بن راشد آل مكتوم بمحافظة الخليل. تكونت عينة الدراسة من (100) أب وأم، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي. أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين قلق المستقبل والتوافق الزواجي لدى آباء الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد. وأظهرت النتائج وجود مستوى (منخفض) من قلق المستقبل لدى أفراد العينة، بالإضافة إلى مستوى مرتفع من التوافق الزواجي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لقلق المستقبل (2.24). وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل لدى آباء أطفال اضطراب طيف التوحد بناءً على متغير الجنس للوالدين. ومع ذلك، كانت هناك فروق دالة إحصائياً في قلق المستقبل وفقاً لمتغير مستوى الدخل، حيث كانت الفروق لصالح المستوى الأدنى الذي يقل عن (2000) شيكل.

وهدفت دراسة بوشعراية والدايخ (2017) إلى استكشاف العلاقة بين الضغوط النفسية والتوافق الأسري، بالإضافة إلى معرفة الفروق وفقاً لبعض المتغيرات الديموغرافية. تكونت عينة الدراسة من (120) أباً وأماً من أولياء أمور أطفال التوحد، حيث شملت (60) أباً و(60) أماً. وقد استجابوا لأدوات الدراسة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة بين الضغوط النفسية والتوافق الأسري لدى أولياء أمور أطفال التوحد. كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى الضغوط النفسية بين الآباء والأمهات، حيث كانت الفروق لصالح الأمهات. وفي البيئة الأجنبية هدفت دراسة أجراها سالمي وآخرون (Salimi et al., 2019) في إيران، تم التركيز على مستوى الاحتراق النفسي والمرونة النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد. كما سعت الدراسة إلى تقييم تأثير برنامج إرشادي جماعي في تقليل مستويات الاحتراق النفسي والضغوط النفسية لدى هؤلاء الأمهات. شملت عينة الدراسة (44) أماً من أمهات الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد. وأظهرت النتائج أن مستوى الاحتراق النفسي لدى الأمهات كان متوسطاً، بينما كان مستوى المرونة النفسية مرتفعاً. كما أكدت النتائج فعالية البرنامج الإرشادي الجماعي في تقليل الاحتراق النفسي وزيادة المرونة النفسية لدى الأمهات.كما أجرى هسياو (Hsiao, 2018) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية بهدف معرفة مستوى الضغوط النفسية لدى أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد في ضوء بعض المتغيرات، وأظهرت النتائج أن مستوى الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كان مرتفعا، كما كشفت النتائج عن وجود فروق في مستوى الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى إلى متغير الدخل الشهري للأسر لصالح ذوي الدخل الأقل. وحاولت دراسة إلياس وآخرين (Ilias et al., 2018) في الولايات المتحدة الأمريكية، التعرف إلى مستويات المرونة النفسية والضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى أولياء أمور أطفال اضطراب طيف التوحد. استخدمت الدراسة التحليل البعدي المستند إلى مراجعة الدراسات السابقة المنشورة في المجلات العلمية المحكمة، حيث تكونت عينة الدراسة من (28) دراسة سابقة تم الحصول عليها من خلال مراجعة قواعد البيانات النفسية. أشارت النتائج إلى أن مستوى الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى أولياء أمور أطفال اضطراب طيف التوحد كان مرتفعا، وأن مستوى المرونة النفسية لديهم كان متوسطاً. وبينت نتائج الدراسة أن الخوف على مستقبل الطفل ونقص الخدمات المتوفرة لأسر أطفال اضطراب طيف التوحد كانت من أهم مصادر الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى أسر أطفال اضطراب طيف التوحد..

مشكلة الدراسة واسئلتها

استنادًا إلى خبرة الباحثة في التعامل مع الأطفال المصابين بالتوحد والتواصل مع أولياء أمورهم، لاحظت من خلال الملاحظات التي تلقتها من الأهالي أن لديهم قلقًا بشأن مستقبل أبنائهم. وقد تجلى هذا القلق في كثرة الأسئلة التي يطرحها الأهالي حول هذا الاضطراب وتأثيره على مستقبل أطفالهم. وفقًا لملاحظات الباحثة، يختلف هذا القلق بناءً على سمات شخصيات أولياء الأمور، حيث يظهر تفاوت بين من يمتلكون مستوى مرتفع من المرونة النفسية ومن لديهم مستوى منخفض. وقد لوحظ أن أولياء الأمور الذين يتمتعون بمرونة نفسية عالية لديهم قدرة أكبر على التكيف مع حالة أطفالهم، كما أنهم يظهرون قدرة على مواجهة الضغوط والقلق الناتج عن اضطراب التوحد. في المقابل، يعاني أولياء الأمور الذين يمتلكون مستوى منخفض من المرونة النفسية من شكاوى متكررة ومعاناة وخوف مستمر على مستقبل أبنائهم. بناءً على ما سبق، ترى الباحثة أهمية دراسة العلاقة بين مستوى المرونة النفسية وقلق المستقبل لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث)، حيث يمكن أن يؤثر ارتفاع أو انخفاض مستوى المرونة النفسية بشكل إيجابي على تجربتهم. لذا جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي: ما العلاقة بين مستوى المرونة النفسية وقلق المستقبل لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث)؟ وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى المرونة النفسية لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث)؟
السؤال الثاني: ما مستوى قلق المستقبل لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث)؟
السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات المرونة النفسية لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث) تعزى إلى متغيري: الجنس، المستوى الاقتصادي للأسر؟
السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات قلق المستقبل لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث) تعزى إلى متغيري: الجنس، المستوى الاقتصادي للأسر؟
السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات قلق المستقبل لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث) تعزى إلى متغير المستوى الاقتصادي للأسرة ؟
السؤال السادس: لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيّاً بين المرونة النفسية وقلق المستقبل لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث)؟

فرضيات الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الفرضيات الآتية:
الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α<.05) بين متوسطات المرونة النفسية لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث) تعزى إلى متغير الجنس.
الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α<.05) بين متوسطات المرونة النفسية لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث) تعزى إلى متغير المستوى الاقتصادي للأسرة.
الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α<.05) بين متوسطات قلق المستقبل لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث) تعزى إلى متغير الجنس.
الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α<.05) بين متوسطات قلق المستقبل لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث) تعزى إلى متغير المستوى الاقتصادي للأسرة.
الفرضية الخامسة: لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيّاً عند مستوى الدّلالة (α<.05) بين المرونة النفسية وقلق المستقبل لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث).

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:
1. التعرف إلى مستوى المرونة النفسية لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث).
2. التعرف إلى مستوى قلق المستقبل لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث).
3. الكشف عن الفروق بين متوسطات المرونة النفسية لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث) تعزى إلى متغيرات: الجنس، المستوى الاقتصادي للأسر.
4. الكشف عن الفروق بين متوسطات قلق المستقبل لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث) تعزى إلى متغيرات: الجنس، المستوى الاقتصادي للأسر.
5. التحقق من العلاقة درجتها وإتجاهها بين المرونة النفسية وقلق المستقبل لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث).

أهمية الدراسة

شملت أهمية الدراسة الحالية الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية كما يلي:

الأهمية النظرية

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة الحالية في ضرورة استكشاف مستوى المرونة النفسية وقلق المستقبل، خاصةً لدى هذه الفئة من أولياء الأمور. كما تهدف الدراسة إلى فهم الفروق بين متغيرات البحث، مما سيساهم في بناء إطار نظري مفهومي حول هذه الفئة المهمة في المجتمع الفلسطيني. هذا سيوفر للمكتبة العربية معلومات نظرية تتعلق بأهمية المرونة النفسية لهذه الفئة من

جهة، وبقلق المستقبل والمشكلات والأسباب التي تدفع أولياء أمور أطفال طيف التوحد للقلق بشأن مستقبل أبنائهم من جهة أخرى. وبالتالي، سيساعد ذلك في إيجاد الحلول المناسبة لهم.

الأهمية التطبيقية:

تتجلى الأهمية التطبيقية في توفير معلومات علمية لاختصاصيي التربية الخاصة والعاملين مع ذوي طيف التوحد، حيث يمكن أن تُستخدم هذه البيانات كمعايير لتطوير برامج إرشادية تهدف إلى تقليل قلق المستقبل وزيادة مستوى المرونة النفسية. وهذا بدوره سينعكس بشكل إيجابي على أولياء أمور أطفال التوحد. بالإضافة إلى ذلك، يمكن تقديم مقاييس لأولياء الأمور في هذه الفئة، مما سيكون له فائدة كبيرة للباحثين.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد الدراسة الحالية في الآتي:

الحدود البشرية: أولياء أمور أطفال طيف التوحد.

الحدود المكانية: مدينة الطيبة (المثلث).

الحدود الزمانية: يتحدد زمن تطبيق الدراسة في العام 2024/2023.

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

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة الحالية على تعريف المصطلحات الآتية:

المرونة النفسية: تعرف بأنها قدرة الفرد على التكيف والتوافق مع المواقف والاحداث السلبية، التي تمثل ضغطاً أو محنة او شدة (جابر، 2017، ص 164).

وتُعرف إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس المرونة النفسية.

قلق المستقبل: يعرف بأنه أحد أنواع القلق التي تشكل خطورة على حياة الأنسان والتي تتمثل في الخوف من المجهول الذي ينتج عن خبرات ماضية وحاضرة تشعره بعدم الراحة والخوف من المستقبل، والتشاؤم واليأس الذي يؤدي في نهاية الأمر إلى مرض حقيقي وخطر مثل الاكتئاب (أحمد، 2018، ص 64).

وتُعرف إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس قلق المستقبل.

اضطراب طيف التوحد: يعرف حسب الجمعية الأمريكية للتوحد على أنه "اضطراب تطوري يظهر خلال السنوات الثلاث الأولى من العمر، يؤثر هذا الاضطراب على وظائف المخ، وبالتالي ينعكس سلباً على مجالات التفاعل الاجتماعي والتواصل اللفظي وغير اللفظي، ويستجيب الأطفال للأشياء أكثر من الاستجابة للأشخاص، والانزعاج ومقاومة أي تغيير يحدث في بيئتهم. بالإضافة إلى التكرار النمطي لبعض الحركات والسلوكيات أو تكرار بعض الكلمات والمقاطع بطريقة آلية" (جلال، 2020، ص 108).

منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته لأغراض البحث؛ لأنه الأمثل لتحقيق أهداف هذه الدراسة، فهو يصف الظاهرة وصفاً دقيقاً من خلال المعلومات والأدبيات السابقة، وإن هذا المنهج لا يعتمد فقط على جمع المعلومات، إنما يقوم بالربط وتحليل العلاقة ما بين متغيرات الدراسة للوصول إلى الاستنتاجات المرجو الوصول إليها من خلال الدراسة (عوده وملكاوي، 1992).

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث)، والبالغ عددهم (200). في العام (2024/2023) والمسجلين في المراكز العلاجية في مدينة الطيبة.

أما عينة الدراسة، فقد اختيرت كالآتي:

أولاً- العينة الاستطلاعية (Pilot Study): اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (30) من أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث)، وذلك بغرض التأكد من صلاحية أدوات الدراسة واستخدامها لحساب الصدق والثبات.

ثانياً- عينة الدراسة (Sample Study): اختيرت عينة عشوائية بسيطة من مجتمع البحث، بلغ حجم العينة (100) من أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث)، بنسبة (50%) من مجتمع الدراسة، في حين أن العينة الاستطلاعية مستثناة من هذه النسبة، وتعتبر هذه النسبة مناسبة وفقاً لقواعد البحث العلمي حيث ورد في عودة (2000) أنه عندما يكون مجتمع البحث مئات عدة يجب أن لا تقل حجم العينة عن (20 %) من مجتمع الدراسة، والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات **متغيراتها المستقلة (التصنيفية):**

جدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (التصنيفية)

المتغير	الفئات	العدد	النسبة %
	ذكر	48	48.0
الجنس	أنثى	52	52.0
	المجموع	100	100.0
	منخفض (أقل من 5000 شيقل)	33	33.0
المستوى	متوسط (5000 إلى 9500)	51	51.0
الاقتصادي للأسرة	مرتفع (أكثر من 9500)	16	16.0
	المجموع	100	100.0

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الباحثة على مقياسين، هما: مقياس المرونة النفسية، ومقياس قلق المستقبل، كما يلي:

أولاً: مقياس المرونة النفسية: من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس المرونة النفسية المستخدمة في بعض الدراسات ومنها: دراسة شقورة (2012)، ودراسة كونور وديفيدسون (Connor & Davidson, 2003)، قامت الباحثة بتطوير مقياس المرونة النفسية استناداً إلى تلك الدراسات.

الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة النفسية

للتحقق من صدق مقياس المرونة النفسية الدراسة اتبعت الإجراءات الآتية:

استخدم نوعان من الصدق كما يلي:

أ- الصدق الظاهري (Face validity) للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحتوى لمقياس المرونة النفسية، عرُض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من ذوي الاختصاص والخبرة، وقد بلغ عددهم (10) محكمين، إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات المحكمين، وآرائهم، أجريت التعديلات المقترحة، فقد عُدلت صياغة بعض الفقرات.

ب- صدق البناء (Construct Validity) من أجل التحقق من الصدق للمقياس، استخدم صدق البناء على عينة استطلاعية مكونة من (30) من أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث)، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس (المرونة النفسية)، كما هو مبين في الجدول (2):

جدول (2): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس المرونة النفسية مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30)

الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.877**	9	.575**
2	.708**	10	.845**
3	.874**	11	.767**
4	.899**	12	.887**

الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية
5	.456**	13	.712**
6	.935**	14	.911**
7	.934**	15	.737**
8	.900**	16	.921**

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

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

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (2) أن قيم معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.456 – .935)، كما أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30– أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس المرونة النفسية:

للتأكد من ثبات مقياس المرونة النفسية، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) من أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث)، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد حساب الصدق (16) فقرةً، وقد بلغ معامل كرونباخ ألفا (.96) وتعد هذه القيمة مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

ثانياً: مقياس قلق المستقبل: من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس قلق المستقبل المستخدمة في بعض الدراسات ومنها: دراسة القاضي (2009)، ودراسة شقير (2005)، قامت الباحثة بتطوير مقياس قلق المستقبل استناداً إلى تلك الدراسات.

الخصائص السيكومترية لمقياس قلق المستقبل

صدق المقياس:

للتحقق من صدق مقياس قلق المستقبل الدراسة اتبعت الإجراءات الآتية:

استخدم نوعان من الصدق كما يلي:

أ. **الصدق** الظاهري **(Face validity)** للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحتوى لمقياس قلق المستقبل، عرُض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من ذوي الاختصاص والخبرة، وقد بلغ عددهم (10) محكمين، إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة، فقد عُدلت صياغة بعض الفقرات.

ب. **صدق البناء (Construct Validity)** من أجل التحقق من الصدق للمقياس، استخدم صدق البناء على عينة استطلاعية مكونة من (30) من أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث)، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس (قلق المستقبل)، كما هو مبين في الجدول (3):

جدول (3): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس قلق المستقبل مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30)

الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.870**	9	.880**
2	.538**	10	.837**
3	.756**	11	.782**
4	.870**	12	.845**
5	.879**	13	.834**

الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية
6	.834**	14	.833**
7	.706**	15	.738**
8	.857**	16	.618**

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

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

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (3) أن قيمة معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.538 – .880)، كما أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30– أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس قلق المستقبل:

للتأكد من ثبات مقياس قلق المستقبل، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) من أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث)، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد حساب الصدق (16) فقرةً، وقد بلغ معامل كرونباخ ألفا (.97) وتعد هذه القيمة مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

تصحيح مقاييس الدراسة:

- **أولاً– مقياس المرونة النفسية:** تكون مقياس المرونة النفسية في صورته النهائية من (16)، فقرة، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للمرونة النفسية.
- **ثانياً– مقياس قلق المستقبل:** تكون مقياس قلق المستقبل في صورته النهائية من (16)، فقرة، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لقلق المستقبل.

وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، معارض (2) درجتين ، معارض بشدة (1)، درجة واحدة. ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى المرونة النفسية وقلق المستقبل لدى عينة الدراسة، حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1–5) درجات وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: منخفض، ومتوسط ومرتفع، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

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

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي:

جدول (4): درجات احتساب مستوى المرونة النفسية وقلق المستقبل

مستوى منخفض	2.33 فأقل
مستوى متوسط	2.34 – 3.67
مستوى مرتفع	3.68– 5

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة الحالية على المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

المتغيرات المستقلة:

1. الجنس: وله مستويان هي: (1–ذكر، 2– أنثى).

2. المستوى الاقتصادي للأسرة: وله ثلاثة مستويات هي: (1- منخفض (أقل من 5000 شيقل)، 2- متوسط(5000 إلى 9500)، 3- مرتفع (أكثر من 9500)).

المتغير التابع:

أ. المتوسط الكلي الذي يقيس المرونة النفسية لدى عينة الدراسة.

ب. المتوسط الكلي الذي يقيس قلق المستقبل لدى عينة الدراسة.

إجراءات تنفيذ الدراسة

اتبعت الباحثة في تنفيذ الدراسة الحالية عدداً من الخطوات على النحو الآتي :

1. جمع البيانات الثانوية من العديد من المصادر، وذلك من أجل وضع الإطار النظري للدراسة.
2. تحديد مجتمع الدراسة ومن ثم تحديد عينة الدراسة.
3. تطوير أدوات الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال.
4. تحكيم أدوات الدراسة المراد تطبيقها على عينة الدراسة.
5. تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، إذ شملت (30) من أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث)، وذلك بهدف التأكد من دلالات صدق أدوات الدراسة وثباتها .
6. تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأصلية، والطلب منهم الإجابة على فقراتها بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم بأن إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
7. إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، حيث استخدم برامج الرزمة الإحصائي (SPSS, 28) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب.
8. مناقشة النتائج التي أسفر عنها التحليل في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية.

المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها قامت الباحثة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 28) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
2. معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات.
3. اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، لفحص الفرضيات المتعلقة بالجنس.
4. اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، لفحص الفرضيات المتعلقة بالمستوى الاقتصادي للأسرة.
5. المقارنات البعدية باستخدام اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية.
6. اختبار بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة صدق أداتي الدارسة والتحقق من العلاقة بين المرونة النفسية وقلق المستقبل.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى المرونة النفسية لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث) ؟

للإجابة عن السؤال الأول حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس المرونة النفسية لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث)، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات المرونة النفسية وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	5	أشعر باني ملزم/ة بتحمل مسؤولية ابني التوحدي	3.79	1.192	75.8	مرتفع

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
2	1	أتقبل حالة ابني التوحدي	3.78	.960	75.6	مرتفع
3	2	أبذل قصار جهدي لعلاج ابني التوحدي	3.78	.980	75.6	مرتفع
4	14	أشعر بالرضا الحقيقي لما منحه الله لي.	3.77	1.153	75.4	مرتفع
5	10	أزداد قوة من المشكلات التي تواجهني	3.70	1.010	74.0	مرتفع
6	16	إن نجاحاتي السابقة مع طفلي التوحدي تمنحني الثقة لمواجهة تحديات جديدة	3.69	1.042	73.8	مرتفع
7	7	أستطيع أن أتحمل مسؤولية ابني	3.62	1.196	72.4	متوسط
8	8	أستطيع إدارة الأزمات في حياتي	3.57	1.057	71.4	متوسط
9	4	لدي القدرة التكيف مع طفلي التوحدي	3.52	1.078	70.4	متوسط
10	12	أستطيع اتخاذ قراري بنفسي	3.49	1.020	69.8	متوسط
11	6	أستطيع مواجهة مشكلاتي	3.48	.969	69.6	متوسط
12	3	أعتبر نفسي شخصاً قوياً	3.48	.970	69.6	متوسط
13	11	أستطيع التحكــم في انفعالاتي	3.41	1.016	68.2	متوسط
14	9	لدي عاطفة قوية تجاه الآخرين.	3.38	1.042	67.6	متوسط
15	15	امتلك القدرة على التكيف إذا رزقت بطفل آخر توحدي	3.33	1.231	66.6	متوسط
16	13	أتقبل نقد الآخرين	3.30	1.049	66.0	متوسط
		متوسط المرونة النفسية ككل	3.48	.830	69.6	متوسط

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس المرونة النفسية ككل بلغ (3.48) وبنسبة مئوية (69.6%) وبتقدير متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مقياس المرونة النفسية تراوحت ما بين (3.79 – 3.30)، وجاءت فقرة "أشعر بأني ملزم/ة بتحمل مسؤولية ابني التوحدي " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.79) وبنسبة مئوية (75.8%) وبتقدير مرتفع، بينما جاء فقرة " أتقبل نقد الآخرين " في المرتبة الاخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.30) وبنسبة مئوية (66.0%) وبتقدير متوسط.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع الدراسات السابقة وجد أنها تتفق مع دراسة إلياس وآخرين (Ilias et al., 2018) التي أشارت أن مستوى المرونة النفسية لدى أولياء أمور أطفال اضطراب طيف التوحد كان متوسطاً. في حين أختلف مع دراسة سالمي وآخرين (Salimi et al., 2019) التي أشارت إلى أن مستوى المرونة النفسية لدى أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد كان مرتفعاً، ويلاحظ أن الاختلاف يمكن رده إلى جنس العينة، حيث إن دراسة إلياس وآخرين (Ilias et al., 2018) أجريت على أولياء أمور أطفال اضطراب طيف التوحد، في حين دراسة سالمي وآخرين (Salimi et al., 2019)، أجريت على أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد.

ويمكن تفسير هذه النتائج على أنها مؤشر إيجابي نسبيًا على تمتع أفراد العينة بالمرونة النفسية. يُظهر الأفراد غالبًا سمات متوسطة على المقاييس النفسية، مما يتماشى مع التوزيع الاعتدالي. من جهة أخرى، يمكن القول إن أفراد العينة يتمتعون بمستوى متوسط من المرونة النفسية بشكل عام، مما يعكس قدرتهم على التكيف والتعامل مع أطفالهم الذين يعانون من التوحد. عند النظر إلى الفقرة التي تشير إلى "أشعر بأني ملزم/ة بتحمل مسؤولية ابني التوحدي"، يتضح أن هذه العبارة تعكس الوعي الواضح لدى العينة بمسؤولياتهم تجاه أطفالهم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى قلق المستقبل لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث)؟

للإجابة عن السؤال الثاني حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس قلق المستقبل لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث)، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات قلق المستقبل وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	أشعر بالقلق الشديد عندما أتخيل أن ابني التوحدي سيتعرض للخطر لو ابتعدت عنه	3.69	1.178	73.8	مرتفع
2	13	أخاف على طفلي التوحدي من بعد أن أموت	3.58	1.224	71.6	متوسط
3	8	أشعر بأن المستقبل سيكون مشرقاً وستحقق آمالي في الحياة	3.47	1.049	69.4	متوسط
4	16	ينتابني القلق بشأن مستقبل طفلي التوحدي	3.39	1.205	67.8	متوسط
5	2	ينتابني شعور بالقلق من إنجاب طفل توحدي آخر بالمستقبل	3.33	1.164	66.6	متوسط
6	11	أخشى أن يسيء الناس معاملة ابني التوحدي مستقبلا	3.20	1.092	64.0	متوسط
7	15	أجد صعوبات في التخطيط لمستقبل طفلي	3.18	1.234	63.6	متوسط
8	7	اشعر بأنني لا استطيع النوم بشكل متواصل عند التفكير في المستقبل	3.15	1.167	63.0	متوسط
9	14	أشعر بعبء المسئولية تجاه ابني التوحدي	3.14	1.295	62.8	متوسط
10	6	أشعر بضيق التنفس عندما أفكر في المستقبل .	3.12	1.166	62.4	متوسط
11	12	انخفاض المعيشة يقلقني علي مستقبل ابني التوحدي	3.04	1.214	60.8	متوسط
12	9	المستقبل مصدر خطر غامض أمامي .	3.04	1.222	60.8	متوسط
13	3	القلق على حالة طفلي التوحدي جعلني أهمل بقية أبنائي	3.04	1.279	60.8	متوسط
14	4	أخشى أن يتعرض طفلي التوحدي للإيذاء من قبل أخوته في المستقبل	3.03	1.359	60.6	متوسط
15	5	أخشى أن يتغير المظهر الخارجي لطفلي عندما يكبر فيكون ملفتاً لانتباه الآخرين	3.01	1.367	60.2	متوسط
16	10	أشعر بأن الحياة بلا معنى ولا مستقبل واضح.	2.88	1.249	57.6	متوسط
		متوسط قلق المستقبل ككل	3.35	.821	67.0	متوسط

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس قلق المستقبل ككل بلغ (3.35) وبنسبة مئوية (67.0%) وبتقدير متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مقياس قلق المستقبل تراوحت ما بين (3.69 –2.88)، وجاءت فقرة " أشعر بالقلق الشديد عندما أتخيل أن ابني التوحدي سيتعرض للخطر لو ابتعدت عنه" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.69) وبنسبة مئوية (73.8%) وبتقدير مرتفع، بينما جاء فقرة " أشعر بأن الحياة بلا معنى ولا مستقبل واضح " في المرتبة الاخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.88) وبنسبة مئوية (57.6%) وبتقدير متوسط.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع الدراسات السابقة وجد أنها تتفق مع دراسة سالمي وآخرين (Salimi et al., 2019) والتي أظهرت أن مستوى الاحتراق النفسي لدى أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد كان متوسطاً، كما واتفقت مع دراسة السحيمي (2021) التي أظهرت أن مستوى الضغوط النفسية لدى أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد جاء بدرجة متوسطة، فيما اختلفت دراسة يحياوي و شينار (2020) والتي أشارت إلى مستوى منخفض، ومع دراسة النتشة (2019) والتي أشارت إلى مستوى منخفض. كما واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج مجموعة من الدراسات إذ أظهرت مجموعة من الدراسات مستوى مرتفع من قلق المستقبل ومنها دراسة بو عامر وبن عبد الرحمن (2022)، دراسة الاعرج (2021)، ودراسة العبيدي (2021) ودراسة هسياو (Hsiao, 2018) ودراسة إلياس وآخرين (Ilias et al., 2018)، ودراسة دا باز وآخرون (Da Paz et al., 2018). ويمكن النظر إلى التباين بين نتيجة الدراسة الحالية ونتائج الدراسات السابقة إلى الاختلاف بين البيئات المطبقة عليها الدراسات السابقة مقارنة بالدراسة الحالية، وهذا الاختلاف ربما يسهم في تباين بين نواحي مختلفة ومنها الجانب الاقتصادي والمستوى

التعليمي وغيره، مما يطرح تساؤلاً حول أهمية دراسة مستوى قلق المستقبل لدى أولياء أمور التوحد وفقاً إلى متغيرات ديمغرافية أخرى.

ويمكن تفسير هذه النتائج التي تعكس قلق المستقبل لدى عينة الدراسة بشكل متوسط، حيث يمكن اعتبار هذا القلق موجودًا ومبررًا وطبيعيًا يعاني منه أولياء أمور الأطفال المصابين بالتوحد بشكل عام. كما أن الدرجة المتوسطة تعكس الواقع المرتبط بالقلق من جهة، وتظهر الوعي الذي يتمتع به أفراد العينة من جهة أخرى، خاصةً أن نتائجهم كانت متوسطة على مقياس المرونة النفسية، مما يؤكد هذا الوعي. أما بالنسبة للنتائج المتعلقة بالفقرات، فإن الفقرة الأولى التي تشير إلى "أشعر بالقلق الشديد عندما أتخيل أن ابني التوحدي سيتعرض للخطر لو ابتعدت عنه" جاءت مرتفعة، مما يعكس جانبًا عاطفيًا مفهومًا ومبررًا لدى الأهل، خصوصًا عند تصورهم المخاطر التي قد يتعرض لها طفلهم إذا ابتعدوا عنه. وهذا يعكس القلق الكبير والمبرر والطبيعي الذي يشعر به الأهل تجاه رعاية وسلامة أطفالهم. بينما كانت باقي الفقرات متوسطة، مما قد يشير إلى أن الأهل يعانون من مزيج متنوع من المشاعر، حيث يشعرون بالقلق بشأن سلامة أطفالهم في المستقبل، وفي نفس الوقت يمتلكون قدرة على التعامل مع هذه المشاعر.

النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α<.05) بين متوسطات المرونة النفسية لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث) تعزى إلى متغير الجنس.

ومن أجل فحص الفرضية الأولى وتحديد الفروق تبعاً إلى متغير الجنس، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (7) تبين ذلك:

جدول (7): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المرونة النفسية لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث) تعزى إلى متغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المرونة النفسية	ذكر	45	3.82	.638	4.091	<.001*
	أنثى	48	3.16	.870		

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

يتبين من الجدول (7) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس المرونة النفسية كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq$.05)، وبالتالي وجود فروق في المرونة النفسية لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث) تعزى إلى متغير الجنس، إذ جاءت الفروق لصالح الذكور.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع الدراسات السابقة كدراسة الرشود (2023) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة النفسية بين الآباء والامهات لصالح الآباء، كما اتفقت مع دراسة يحياوي و شينار (2020) والتي كشفت أن أمهات الأطفال المصابين بطيف التوحد يعانون من ضغط عال وبخاصة الأمهات بالمقارنة مع الآباء.

يمكن تفسير هذه النتائج بأن مفهوم المرونة النفسية يُعبر عن قدرة الفرد على التكيف مع التحديات النفسية والعاطفية بشكل فعّال وصحيح. وتختلف هذه القدرة باختلاف الجنس، حيث يتمتع الذكور بصلابة وقدرة أكبر على مواجهة الضغوط والتحديات، بينما تميل الإناث إلى التأثر بشكل أسرع، مما قد يؤدي إلى استجابات عاطفية أعلى. إن فهم هذه الفروق في مستوى المرونة النفسية يساعدنا على استكشاف الطرق والأساليب التي يمكن للآباء والأمهات من خلالها التكيف مع الضغوط المرتبطة برعاية الأطفال ذوي التوحد.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α<.05) بين متوسطات المرونة النفسية لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث) تعزى إلى متغير المستوى الاقتصادي للأسرة.

ومن أجل فحص الفرضية الثانية، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير المستوى الاقتصادي للأسرة، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً إلى متغير المستوى الاقتصادي للأسرة. والجدولان (8) و(9) يبينان ذلك:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس المرونة النفسية لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث) تعزى إلى متغير المستوى الاقتصادي للأسرة

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المرونة النفسية	منخفض (أقل من 5000 شيقل)	30	3.23	.768
	متوسط (5000 إلى 9500)	47	3.48	.851
	مرتفع (أكثر من 9500)	16	3.94	.721

يتضح من خلال الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (9) يوضح ذلك:

جدول (9): نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس المرونة النفسية لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث) تعزى إلى متغير المستوى الاقتصادي للأسرة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
المرونة النفسية	بين المجموعات	5.237	2	2.618	4.051	.021*
	داخل المجموعات	58.164	90	.646		
	المجموع	63.401	92			

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

يتبين من الجدول (9) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس المرونة النفسية كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (α≤.05)، وبالتالي وجود فروق في المرونة النفسية لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث) تعزى إلى متغير المستوى الاقتصادي للأسرة.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس المرونة النفسية لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث) تعزى إلى متغير المستوى الاقتصادي للأسرة، أجري اختبار (Scheffe) والجدول (10) يوضح ذلك:

جدول (10): نتائج اختبار(Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس المرونة النفسية لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث) تعزى إلى متغير المستوى الاقتصادي للأسرة

المتغير	المستوى	المتوسط	منخفض (أقل من 5000 شيقل)	متوسط(5000 إلى 9500)	مرتفع (أكثر من 9500)
المرونة النفسية	منخفض (أقل من 5000 شيقل)	3.23			-.708*
	متوسط(5000 إلى 9500)	3.48			
	مرتفع (أكثر من 9500)	3.94			

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

يتبين من الجدول (10) الآتي:

وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05)، في المرونة النفسية لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث) تعزى إلى متغير المستوى الاقتصادي للأسرة بين (منخفض -أقل من 5000 شيقل) و(مرتفع -أكثر من 9500)، جاءت الفروق لصالح (مرتفع -أكثر من 9500).

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع الدراسات السابقة كدراسة الرشود (2023) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة النفسية تبعاً إلى متغير الدخل لصالح الدخل من متوسط فأعلى. كما واتفقت مع دراسة بو عامر وبن عبد الرحمن

(2022) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائياً في مستوى جودة الحياة تبعاً إلى متغير المستوى الاقتصادي للأسرة، جاءت لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع على جودة الحياة، ولصالح المستوى الاقتصادي المنخفض على قلق المستقبل.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأهمية الدخل الاقتصادي بالنسبة لأولياء أمور أطفال طيف التوحد، حيث يُعتبر الدخل عاملاً مساعدًا وحيويًا في تعزيز المرونة النفسية. فارتفاع مستوى الدخل يمكّن أولياء الأمور من تلبية احتياجات أطفالهم الخاصة وتوفير الدعم اللازم لهم، مما يساهم في تحسين صحتهم النفسية وزيادة قدرتهم على مواجهة تحديات رعاية الأطفال ذوي التوحد. تشير الدراسات إلى أن الضغوط المالية والتحديات الاقتصادية قد تؤثر سلبًا على الصحة النفسية للأفراد، مما يزيد من مستويات التوتر والقلق لديهم (Ryu & Fan, 2023). بالمقابل، يمكن أن يسهم الدخل الاقتصادي المرتفع في تحقيق الاستقرار المالي والأمان، مما يساعد على تقليل المشكلات النفسية وتعزيز القدرة على التكيف.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α<.05) بين متوسطات قلق المستقبل لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث) تعزى إلى متغير الجنس.

ومن أجل فحص الفرضية الثالثة وتحديد الفروق تبعاً إلى متغير الجنس، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (11) تبين ذلك:

جدول (11): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات قلق المستقبل لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث) تعزى إلى متغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
قلق المستقبل	ذكر	45	3.27	.801	-.963	.338
	أنثى	48	3.43	.840		

يتبين من الجدول (11) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس قلق المستقبل كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (α≤.05)، وبالتالي عدم وجود فروق في قلق المستقبل لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث) تعزى إلى متغير الجنس.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع الدراسات السابقة كدراسة النتشة (2019) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل لدى آباء أطفال اضطراب طيف التوحد تبعاً لمتغير الجنس للوالدين. في حين اختلفت مع نتائج دراسات كل من دراسة الرشود (2023) ودراسة يحياوي و شينار (2020) ودراسة بوشعراية و الدايخ (2017) وهذه الدراسات أظهرت أن الضغوط النفسية وقلق المستقبل لصالح الأمهات مقارنة في الآباء.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن وجود طفل مصاب باضطراب طيف التوحد في الأسرة يؤثر على جميع أفراد الأسرة، سواء كانوا آباءً أو أمهات، مما يجعلهم يواجهون تحديات وصعوبات مشتركة. هذه التحديات قد تؤثر سلبًا على الصحة النفسية لأولياء الأمور، مما يزيد من شعورهم بالقلق بشأن مستقبل طفلهم، بغض النظر عن جنسهم. فالآباء قد يواجهون ضغوطًا اقتصادية لتلبية احتياجات أبنائهم في مجالات العلاج والتعليم والخدمات الاجتماعية، بينما قد تعاني الأمهات من ضغوط تتعلق برعاية الطفل. وبالتالي، فإن كلا الوالدين يواجهان قلقًا مشتركًا بشأن مستقبل أبنائهم.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α<.05) بين متوسطات قلق المستقبل لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث) تعزى إلى متغير المستوى الاقتصادي للأسرة.

ومن أجل فحص الفرضية السادسة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير المستوى الاقتصادي للأسرة، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً إلى متغير المستوى الاقتصادي للأسرة. والجدولان (12) و(13) يبينان ذلك:

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس قلق المستقبل لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث) تعزى إلى متغير المستوى الاقتصادي للأسرة

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قلق المستقبل	منخفض (أقل من 5000 شيقل)	30	3.73	.680

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	متوسط(5000 إلى 9500)	47	3.32	.779
	مرتفع (أكثر من 9500)	16	2.76	.850

يتضح من خلال الجدول (12) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (13) يوضح ذلك:

جدول (13): نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس قلق المستقبل لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث) تعزى إلى متغير المستوى الاقتصادي للأسرة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
قلق المستقبل	بين المجموعات	9.929	2	4.964	8.568	<.001
	داخل المجموعات	52.147	90	.579		
	المجموع	62.075	92			

يتبين من الجدول (13) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس قلق المستقبل كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي وجود فروق في قلق المستقبل لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث) تعزى إلى متغير المستوى الاقتصادي للأسرة.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس قلق المستقبل لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث) تعزى إلى متغير المستوى الاقتصادي للأسرة، أجري اختبار (Scheffe) والجدول (14) يوضح ذلك:

جدول (14): نتائج اختبار(Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس قلق المستقبل لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث) تعزى إلى متغير المستوى الاقتصادي للأسرة

المتغير	المستوى	المتوسط	منخفض (أقل من 5000 شيقل)	متوسط(5000 إلى 9500)	مرتفع (أكثر من 9500)
قلق المستقبل	منخفض (أقل من 5000 شيقل)	3.73		.411*	.969*
	متوسط(5000 إلى 9500)	3.32			.559*
	مرتفع (أكثر من 9500)	2.76			

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05)

يتبين من الجدول (14) الآتي:

وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، في قلق المستقبل لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث) تعزى إلى متغير المستوى الاقتصادي للأسرة بين (مرتفع (أكثر من 9500)، من جهة وكل من: متوسط (5000 إلى 9500) و(منخفض (أقل من 5000 شيقل) من جهة أخرى، جاءت الفروق لصالح (منخفض (أقل من 5000 شيقل).

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع الدراسات السابقة كدراسة الرشود (2023) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل تبعاً إلى متغير الدخل لصالح الدخل الأقل من متوسط. كما واتفت مع دراسة بو عامر وبن عبد الرحمن (2022) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائياً في مستوى قلق المستقبل تبعاً إلى متغير المستوى الاقتصادي للأسرة، جاءت لصالح المنخفض. كما واتفقت مع دراسة النتشة (2019) التي كشفت عن فروق دالة إحصائياً في قلق المستقبل تبعاً لمتغير مستوى الدخل لصالح المستوى الأدنى أقل من (2000) شيكل. كما واتفقت مع دراسة هسياو (Hsiao, 2018) التي كشفت عن وجود فروق في مستوى الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى إلى متغير الدخل الشهري للأسر لصالح ذوي الدخل الأقل.

ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال المنطق الذي يشير إلى أن الدخل المنخفض قد يؤثر سلبًا على الصحة النفسية للأفراد بشكل عام، وخاصة أولياء أمور الأطفال المصابين بالتوحد. فقد أظهرت الدراسات أن الدخل المنخفض يعد مؤشرًا مهمًا للضغط النفسي الذي يعاني منه أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد (Al-Oran & AL-Sagarat, 2016). فعندما تعاني الأسر من قلة الدخل، تواجه صعوبات في تلبية احتياجاتها المالية والموارد الضرورية لرعاية أطفالهم المصابين بالتوحد، مما يؤثر سلبًا على الأسرة ككل ويزيد من مستويات التوتر والقلق بشأن المستقبل لدى أولياء الأمور. علاوة على ذلك، قد يعيق الدخل المنخفض الوصول إلى الخدمات الصحية والعلاجية المناسبة للأطفال المصابين بالتوحد. كما قد تواجه الأسر تحديات في الحصول على الدعم العلاجي والخدمات التعليمية المتخصصة، مما يؤثر على الصحة النفسية للأسرة ويزيد من قلقهم بشأن مستقبل أبنائهم.

النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة: لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيّاً عند مستوى الدّلالة (α<.05) بين المرونة النفسية وقلق المستقبل لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث).

للإجابة عن الفرضية الخامسة، استخرج معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) بين مقياسين المرونة النفسية وقلق المستقبل لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث)، والجدول (15) يوضح نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون:

جدول (15): معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسيين المرونة النفسية وقلق المستقبل لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث) (ن=100)

	قلق المستقبل	
المرونة النفسية	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
	-.222*	.033

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .01)

يتضح من الجدول (15) وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .01$)، بين المرونة النفسية وقلق المستقبل لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث)، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (r = -.222)، ويلاحظ أن العلاقة بين المرونة النفسية وقلق المستقبل لدى أولياء أمور أطفال طيف التوحد في مدينة الطيبة (المثلث) جاءت عكسية سالبة؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة المرونة النفسية انخفض مستوى قلق المستقبل.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع الدراسات السابقة كدراسة الرشود (2023) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطيه عكسية ذات دلالة احصائية بين قلق المستقبل والمرونة النفسية لدى والدي أطفال اضطراب التوحد، كما واتفقت مع دراسة بو عامر وبن عبد الرحمن (2022) والتي أكدت وجود علاقة إرتباطية عكسية دالة إحصائياً بين جودة الحياة وقلق المستقبل لدى أمهات، كما واتفقت مع دراسة النتشة (2019). التي أظهرت وجود علاقة عكسية بين قلق المستقبل والتوافق الزواجي لدى آباء أطفال اضطراب طيف التوحد.

ويمكن تفسير هذه النتائج إلى أنه قد تكون هذه النتيجة ذات فائدة كبيرة في توجيه جهود العاملين في مجالات الإرشاد النفسي والتربية الخاصة، حيث تشير إلى أهمية تعزيز المرونة النفسية لدى أولياء أمور الأطفال المصابين بالتوحد. فهذه المرونة ترتبط بشكل عكسي مع مستويات قلق المستقبل. لذا، ينبغي توجيه الجهود نحو التدخلات الفردية والجماعية من خلال تطوير برامج إرشادية تهدف إلى تحسين المرونة النفسية، وتعليم استراتيجيات إدارة التوتر والتعامل الإيجابي مع التحديات. من شأن ذلك أن يسهم في تعزيز المرونة النفسية، مما يساعد على تقليل قلق المستقبل وتحسين الصحة النفسية لأولياء أمور أطفال التوحد.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة الحالية توصي الدراسة بما يأتي:

1. تطبيق الباحثين والمتخصصين برامج إرشادية على أولياء أمور أطفال طيف التوحد من أجل خفض قلق المستقبل وتحسين المرونة النفسية لديهم نظراً لظهور مستوى متوسط لديهم.
2. إجراء الباحثين دراسات مستقبلة من أجل التحقق من قلق المستقبل والمرونة النفسية وفقاً لمتغيرات أخرى.
3. ينبغي على الجهات المتخصصة المعنية أن تولي اهتمامًا خاصًا لأولياء أمور الأطفال المصابين بالتوحد من حيث تقديم الدعم الاقتصادي.
4. يقوم الباحثون بتنفيذ برامج إرشادية تهدف إلى تعزيز المرونة النفسية لدى أمهات أطفال طيف التوحد.

المصادر والمراجع باللغة العربية

- أحمد، ج. (2018). *الشفقة بالذات وعلاقتها بكل من الذكاء الوجداني وفاعلية الذات وقلق المستقبل لدى طالب الجامعة* (رسالة ماجستير) كلية التربية، جامعة عين شمس. مصر.
- الاعرج، ج. (2021). الوصمة الاجتماعية وعلاقتها بقلق المستقبل والعزلة الاجتماعية لدى أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظ رام الله والبيرة. (رسالة ماجستير)، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.
- بو عامر، بن عبد الرحمن. (2022). *جودة الحياة وعلاقتها بقلق المستقبل لدى أمهات أطفال التوحد*، (رسالة ماجستير) جامعة غرداية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، القسم: علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا.
- بوشعراية، ر، و الدايخ، ف. (2017). الضغوط النفسية وعلاقتها بالتوافق الأسري لدى آباء وأمهات أطفال التوحد، *المجلة الليبية العالمية، 14*، (1)، 1-24.23 .
- جابر، ه. (2017). فاعلية برنامج ارشادي لتنمية تقدير الذات في تحسين المرونة النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، *مجلة الارشاد النفسي جامعة عين شمس* أغسطس، 143 – 210.
- جلال، س.(2020). المشكلات السلوكية لأطفال اضطراب التوحد في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية من وجهة نظر الطلبة المتدربين، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، كلية التربية، في جامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية*، (1)، 108-140.
- الرشود، ن. (2023). قلق المستقبل وعلاقته بالمرونة النفسية لدى والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في مدينة الرياض . *مجلة الفتح للبحوث التربوية والنفسية، 26*(1)، 266-295. https://doi.org/10.23813/FA/26/1/12
- السحيمي، ه. (2021). الضغوط النفسية لدى أولياء أمور أطفال التوحُّد وعلاقتها بحاجاتهم إلى الإرشاد النفسي في مراكز الرعاية النهارية في المدينة المنورة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، 5(18)، 447-498 .
- سليمان، ع ، و بسمة، أ. (2020). مقياس جودة حياة أسرة الطفل ذي اضطراب التوحد. *مجلة كلية التربية فى العلوم النفسية*، 44(4)، 51-112.
- سهيل، ت. ف. (2015). *التوحد*، عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.
- شقورة، ي. (2012). المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة. (رسالة ماجستير). جامعة الأزهر في غزة ، فلسطين (قطاع غزة).
- شقير، ز. (2005). *قياس قلق المستقبل*، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- العبيدي ع. (2021). الضغوط النفسية والخوف من المستقبل لدى أمهات أطفال طيف التوحد في مدينة بغداد. *مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية*، 6(1)، 10-28. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/159133
- العجمي، ن. (2004). *بناء أداة لقياس قلق المستقبل لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود*، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية جامعة الملك سعود.
- العموشة، ر، و الشرعة، ح. (2022). درجة إسهام المرونة النفسية واليقظة الذهنية في التنبؤ بقلق المستقبل لدى الأمهات الوحيدات في الأردنّ. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث*، 18(44), 369-376.
- عودة، أ. (2000). *الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية* . إربد : دار الامل للنشر والتوزيع.
- عوده، أ. وملكاوي، ف. (1992). *أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية* : عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي. إربد: مكتبة الكتابي.
- القاضي، و. (2009). *قلق المستقبل و علاقته بصورة الجسم و مفهوم الذات لدى حالات البتر بعد الحرب على غزة*. (أطروحة ماجستير). الجامعة الإسلامية، فلسطين (قطاع غزة).
- مجيد، س. ش. (2007). *التوحد: أسبابه ، خصائصه ، تشخيصه ، علاجه* (ط. 1). ديبونو
- المومني، م و نعيم، م. (2013). قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الجليل في ضوء بعض المتغيرات *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 9(2)، 173-185.
- النتشة، ش. (2019). *قلق المستقبل وعلاقته بالتوافق الزواجي لدى آباء أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة الخليل*. (رسالة ماجستير) جامعة الخليل كلية الدراسات العليا، برنامج التوجيه والإرشاد.

- يحياوي ح.، & شينار س. (2020). الضغوط النفسية والاجتماعية وتأثيرها على الصحة النفسية لدى اولياء الأطفال المصابين بطيف التوحد (دراسة ميدانية مقارنة). *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية*، 12(6)، 503-512. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/129458

References

- Ahmed, J. (2018). *Self-compassion and its relationship to emotional intelligence, self-efficacy, and future anxiety among university students*, (in Arabic), (Master's thesis*)*, Faculty of Education, Ain Shams University. Egypt.
- Al-Ajami, N. (2004). *Building a tool to measure future anxiety among male and female students at King Saud University*, (in Arabic), Master's thesis (unpublished), College of Education, King Saud University.
- Al-Amosha, R., and Al-Sharaa, H. (2022). The degree to which psychological flexibility and mindfulness contribute to predicting future anxiety among single mothers in Jordan. (in Arabic), *Al-Quds Open University Research Journal*, 18(44), 369-376.
- Al-Araj, J. (2021). *Social stigma and its relationship to future anxiety and social isolation among mothers of children with autism spectrum disorder in Ramallah and Al-Bireh governorates*. (in Arabic), (Master's thesis), Al-Quds Open University, Ramallah, Palestine.
- Al-Moumani, M. and Naeem, M. (2013). Future anxiety among community college students in the Galilee region in light of some variables, (in Arabic), *Jordanian Journal of Educational Sciences*, 9(2), 173-185.
- Al-Obaidi A. (2021). Psychological pressures and fear of the future among mothers of children on the autism spectrum in the city of Baghdad. (in Arabic), *Facts Journal for Psychological and Social Studies*, 6(1), 10-28. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/159133
- Al-Oran, H.M., & AL-Sagarat, A.Y. (2016). Parenting Stress of Children with Autistic Disorder. *Open Access Library Journal*, 03, 1-10.
- Al-Rashoud, n. (2023). Future anxiety and its relationship to psychological flexibility among parents of children with autism disorder in the city of Riyadh. (in Arabic), *Al-Fath Journal for Educational and Psychological Research*, *26*(1), 266–295. https://doi.org/10.23813/FA/26/1/12
- Al-Suhaimi, H. (2021). Psychological pressures among parents of autistic children and their relationship to their needs for psychological counseling in day care centers in Medina. (in Arabic), *Arab Journal of Disability and Giftedness Sciences, 5*(18), 447-498.
- Bou Amer, Bin Abdul Rahman. (2022). *Quality of life and its relationship to anxiety about the future among mothers of autistic children*, (in Arabic), (Master's thesis), University of Ghardaia, Faculty of Social and Human Sciences, Department: Psychology, Educational Sciences, and Orthophonia.
- Bouchaaraya, R., and Dayikh, F. (2017). Psychological pressures and their relationship to family harmony among parents of autistic children, (in Arabic), *International Libyan Journal*, 14, (1), 1-23. 24.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, 18(2), 76–82. https://doi.org/10.1002/da.10113.
- Da Paz, N. S., Wallander, J. L., & Tiemensma, J. (2018). Effects of written disclosure on psychophysiological stress among parents of children with autism: A randomized controlled pilot study. *Research in Autism Spectrum Disorders, 53*, 7-17.
- Garcia, E.(2011). *A tutorial on correlation coefficients, information-* retrieval-18/7/2018.https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf.
- Hammad, M. A. (2016). Future anxiety and its relationship to students' attitude toward academic specialization. *Journal of Education and Practice, 7*(15), 54-65.
- Hodges, H., Fealko, C., & Soares, N. (2020). Autism spectrum disorder: definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. *Translational pediatrics*, 9(Suppl 1), S55–S65. https://doi.org/10.21037/tp.2019.09.09.
- Hsiao, Y. J. (2018). Autism spectrum disorders: Family demographics, parental stress, and family quality of life. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 15*(1), 70-79.
- Ilias, K., Cornish, K., Kummar, A. S., Park, M. S., & Golden, K. J. (2018). Parenting Stress and Resilience in Parents of Children With Autism Spectrum Disorder (ASD) in Southeast Asia: *A Systematic Review. Frontiers in psychology, 9*, 280. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00280

- Jaber, H. (2017). The effectiveness of a counseling program for developing self-esteem in improving psychological flexibility among mothers of children with intellectual disabilities, (in Arabic), *Journal of Psychological Counseling, Ain Shams University, August*, 143 – 210.
- Judge, W. (2009). *Future anxiety and its relationship to body image and self-concept among amputation cases after the war on Gaza*. (in Arabic), (Master's thesis). Islamic University, Palestine (Gaza Strip).
- Ke, F., Whalon, K., & Yun, J. (2018). Social skill interventions for youth and adults with autism spectrum disorder: A systematic review. *Review of Educational Research, 88*(1), 3-42.
- Majeed, S. Sh. (2007). *Autism: its causes, characteristics, diagnosis, and treatment*, (in Arabic), (1st ed.). Debono
- Natsheh, Sh. (2019). *Future anxiety and its relationship to marital compatibility among parents of children with autism spectrum disorder in Hebron Governorate*. (in Arabic), (Master's Thesis) Hebron University, College of Graduate Studies, Guidance and Counseling Program.
- Odeh, A. (2000). *Statistics for the researcher in education and human sciences*. (in Arabic), Irbid: Dar Al Amal for Publishing and Distribution.
- Odeh, A. And Malkawi, F. (1992). *Fundamentals of scientific research in education and human sciences: research elements, methods,* (in Arabic), and statistical analysis. Irbid: Al-Katibi Library.
- Ryu, S., & Fan, L. (2023). The Relationship Between Financial Worries and Psychological Distress Among U.S. Adults. *Journal of family and economic issues*, *44*(1), 16–33. https://doi.org/10.1007/s10834-022-09820-9.
- Salimi, M., Mahdavi, A., Yeghaneh, S. S., Abedin, M., & Hajhosseini, M. (2019). The Effectiveness of Group Based Acceptance and Commitment Therapy (ACT) on Emotion Cognitive Regulation Strategies in Mothers of Children with Autism Spectrum. *Maedica*, 14(3), 240–246. https://doi.org/10.26574/maedica.2019.14.3.240.
- Scherer, N., Verhey, I., & Kuper, H. (2019). Depression and anxiety in parents of children with intellectual and developmental disabilities: A systematic review and meta-analysis. *PloS one*, *14*(7), e0219888.
- Shaqir, Z. (2005). *Measuring future anxiety*, (in Arabic), Egyptian Nahda Library, Cairo.
- Shaqura, Y. (2012). *Psychological flexibility and its relationship to life satisfaction among Palestinian university students in the Gaza governorates*. (in Arabic), (Master Thesis). Al-Azhar University in Gaza, Palestine (Gaza Strip).
- Sipowicz, K., Pietras, T., Podlecka, M., & Mokros, Ł. (2022). The Association between Depression and Perceived Stress among Parents of Autistic and Non-Autistic Children—The Role of Loneliness. International *Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), 3019. https://doi.org/10.3390/ijerph19053019.
- Sohail, T. F. (2015). *Autism, Amman*(in Arabic): Dar Al-Assar Al-Alami for Publishing and Distribution.
- Suleiman, A., and Basma, A. (2020). A measure of the quality of life of the family of a child with autism disorder. (in Arabic), *Journal of the College of Education in Psychological Sciences*, 44(4), 51-112.
- Thompson, C., Bölte, S., Falkmer, T., & Girdler, S. (2018). To be understood: Transitioning to adult life for people with Autism Spectrum Disorder. *PloS one*, 13(3), e0194758.
- Yahyawi, H., & Shinar, S. (2020). Psychological and social pressures and their impact on the mental health of parents of children with autism spectrum disorder (a comparative field study). (in Arabic), *Researcher Journal in Humanities and Social Sciences,* 12(6), 503-512. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/129458.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (45) .September 2024
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

The Degree of Application of Excellence Leadership in Palestinian Universities in Light of the European Excellence Model (EFQM) from the Point of View of Administrative Leaders and their Faculty Members

Ms. Seham radi hamad[1], Prof. Mahmoud Ahmed abu samra[2]*

1PhD Student, Educational Leadership and Management, AL-Quds University, Palestine. 2 Professor of Educational Administration, Faculty of Educational Sciences, AL-Quds University, Palestine.

Oricd No: 0009-0008-4517-3921
Email: sehamhamdan@yahoo.com

Oricd No: 0000-0002-0637-9766
Email: abusamra@staff.alquds.edu

Received:
19/01/2024

Revised:
20/01/2024

Accepted:
14/02/2024

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

Citation: hamad, S. radi, & abu samra, M. A. The Degree of Application of Excellence Leadership in Palestinian Universities in Light of the European Excellence Model (EFQM) from the Point of View of Administrative Leaders and their Faculty Members . Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 15(45). https://doi.org/10.33977/1182-015-045-008

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 aims to reveal the degree of application of excellence leadership in Palestinian universities in light of (EFQM) Model from the point of view of administrative leaders and their Faculty Members, and to identify the estimates of individuals in the study sample for the level of application of excellence leadership, according to some variables.

Methods: The study followed the descriptive analytical method. The researchers developed a questionnaire consisting of (67) items in three areas: orientation, implementation, and results. It was applied to a sample chosen by a random stratified method consisting of (463) individuals, representing 9% of the study population of (5108) From administrative leaders and faculty members.

Results: The study found that the degree of applying leadership excellence was high, and that there were statistically significant differences at the level (α=.05) in the degree of implementing leadership excellence. attributed to gender in favor of males, and there are no statistically significant differences attributed to job title, academic qualification. The results showed that there are statistically significant differences attributed to the type of university, where the differences were in favor of private universities compared to private universities. Government and public, and there are no differences between public and public universities.

Conclusion: The study recommends applying the EFQM model, in self-evaluation of educational institutions, and taking the evaluation results into development and building future plans.

Keywords: excellence, Excellence leadership, EFQM, Palestinian universities, administrative leaders, faculty members.

درجة تطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة في ضوء الأنموذج الأوروبيّ للتّميّز (EFQM) من وجهة نظر القيادات الإدارية وأعضاء الهيئات التّدريسيّة فيها

أ. سهام راضي حماد[1]، أ. د. محمود أحمد أبو سمرة[2]*

[1]طالبة دكتوراه، قيادة وإدارة تربوية، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

[2]أستاذ دكتور في الإدارة التربوية، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

الملخص

الأهداف: تهدف الدّراسة الكشف عن درجة تطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة في ضوء الأنموذج الأوروبيّ للتّميّز (EFQM) من وجهة نظر القيادات الإدارية، وأعضاء الهيئات التّدريسيّة فيها، والتعرف إلى تقديرات أفرد عينة الدراسة لدرجة تطبيق قيادة التميز في الجامعات الفلسطينية في ضوء بعض المتغيرات.

المنهجية: اتبعت الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد طور الباحثان استبانة مكونة من (67) فقرة في ثلاثة مجالات، هي: التوجه، والتنفيذ، والنتائج، طُبقت على عينة اختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية قوامها (463) فرداً، بنسبة 9% من مجتمع الدراسة البالغ (5108) من القيادات الإدارية وأعضاء هيئة التدريس.

النتائج: توصلت الدّراسة إلى أن درجة تطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة في ضوء الأنموذج الأوروبيّ للتّميّز (EFQM) من وجهة نظر القيادات الإدارية وأعضاء الهيئة التدريسية جاءت بدرجة مرتفعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= .05) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولمتغير نوع الجامعة لصالح الجامعات الخاصة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات: المسمى الوظيفي والمؤهل العلمي.

الخلاصة: توصي الدراسة بضرورة تعزيز إجراءات تطبيق أنموذج EFQM في التقييم الذاتي للمؤسسات التعليمية، وأخذ نتائج التقييم في التطوير وبناء الخطط المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: التّميّز، قيادة التّميّز، الأنموذج الأوروبي، الجامعات الفلسطينية، القيادات الإدارية، أعضاء الهيئات التدريسية.

المقدمة

أيقنت الشّعوب كافّة أهمية العلم، ودوره في رفعتها، فأنشأت المدارس، بأشكالها ومراحلها المختلفة، حيث تمنح الدّول رعاية التّعليم وجودته أهمية لا تقل عن أهمية إنشاء المدارس، فطفقت تؤهّل المعلّمين، وتعدّل المناهج، وتتابع الأنظمة التّعليميّة العالميّة. هذا الاهتمام بالتّعليم لم يكن حكرا على التّعليم المدرسيّ، وما قبله، بل تعدّاه للاهتمام بالتّعليم العالي؛ لأهمّية مخرجاته في نهضة المجتمعات، وإرساء قواعدها، وإعلاء شأنها، فأصبح التّعليم الجامعيّ المتقدّم ميزةً مُبتغاة، من خلال رصد الميزانيّات، وتنويع التّخصصات، واستحداثها. وقد أكد السّعود (2021) أن الاستثمار في رأس المال البشريّ هو من أهم إنجازات الجامعات، فالجامعة ليست مكانا لتلقّي العلم فحسب، بل لها الدّور الفذّ في تكوين شخصية المتعلّم وبناء ثقته بنفسه، وتوسيع مداركه؛ لإعداده ليكون عنصرا إيجابيّا فاعلا في مجتمعه. وحتّى تقوم الجامعات بدورها المجتمعيّ، لا بدّ لها من قيادة ترعى مجموعة من العمليّات المتكاملة القائمة على التحفيز، والابداع، والتميز، وتعي تماما مفهوم قيادة التّغيير، والتّميّز.

عرف ألدرز (Alders, 2023) التّميّز بأنه قدرة تنظيميّة لها أبعاد أكثر بكثير من الوقوف على جودة المنتج، أو الخدمات المقدمة فقط، بل يتجاوزها إلى تدريب الموظّفين، وتوجيه سلوكهم، وخاصة الالتزام، وصولا إلى إحداث تأثير يميّز المنظّمة عن غيرها بطرق كثيرة كطريقة تقديم الخدمة، أو سرعتها، أو التّقنيات المستخدمة، أو الامتيازات الماليّة، وغيرها الكثير. حيث إن التّميّز أوسع بكثير من جودة المنتج، وبالتّالي يتطلب عمليّات إضافية عمّا هو في نظام إدارة الجودة.

والتّميّز المؤسسيّ كما تراه المنظّمة الأوروبيّة للجودة يعني طريقة العمل الّتي تمكن المنظّمة من تحقيق رضا متوازن لأصحاب المصلحة من عملاء وموظّفين ومجتمع ومساهمين، وهذه الطّريقة الّتي تزيد احتماليّة النّجاح على المدى البعيد (EFQM, 2020).

وتعرف القرزعي (2018: 25) التّميّز بأنه " العلو والتفرد، والتّفوق في أداء المنظّمة على غيرها من المنظّمات، عبر تقديم أفضل الممارسات في أداء مهامّها، وعمليّاتها؛ لتخطي التوقعات المستقبليّة لعملائها من خلال وضع السّياسات والاستراتيجيّات الّتي تركز على الأفراد العاملين والمتعاملين، وكل أصحاب المصلحة، والمجتمع بأسره بشكل متوازن".

في حين أكد أوكلاند أنّ تحقيق التّميّز في المنظّمة يلزمه نوع من التّغيير، يبدأ من رأس الهرم المتمثل بالقيادة؛ فالقائد عليه أن يظهر التزامه بتلبية حاجات المرؤوسين، ومتلقّي الخدمة، دون إهمال دور القيادة الوسطى في إحداث التّغيير المطلوب، والقيادة الفاعلة مفتاح التّميّز التّنظيميّ، حيث تبدأ برؤية القائد وتتطوّر إلى إستراتيجيّات تنفيذ تمنح المنظّمة ميزة تنافسيّة، وبالتّالي تؤدي إلى نجاح الخدمات (Okland, 1999).

وتعد القيادة من أهم معايير قياس التّميّز، فمن خلالها تتضح الأنشطة اللازمة لضمان أن الإدارة العليا تقوم بأدوارها القياديّة بنجاح، وتقوم بالتّوجيه والإرشاد لأعضاء المنظّمة. ويُعد تطوير الرّؤية، والقيم الأخلاقية المهمة الأولى والأكثر أهمية للقيادة، والفريق الإداريّ، الأمر الّذي يخلق هدفا، ومرجعية للتّطوير التّنظيميّ، وهنا تبرز أهمية أن يكون القادة أنموذجا يُحتذى به في الأخلاق والقيم (EFQM, 2020).

كما أنّ تحقيق التّميّز يلزمه تخطيط استراتيجيّ، إذ يلعب دورا مهما في قيادة التّميّز، فكل شيء يبدأ بالرّؤية والأهداف، والاستراتيجيّات الّتي لا بدّ من الاتّفاق عليها وإعلانها في المنظّمة. وعلى المنظّمة أن تحدد عوامل النّجاح الهامّة ومؤشرات الأداء، ثم عليها بعد ذلك أن تحدد عمليّاتها الأساسيّة، فبدون فهم عمليّاتها الأساسيّة لن تتمكن من تنفيذ بقية العناصر (Okland, 1999).

ويرتبط التّميّز في المؤسسات (التميز التنظيمي) أيضا بثقافة المنظّمة، فقد عرّفها شين (Schein,2010) بأنها نمط من الافتراضات الأساسيّة المشتركة، الّتي تعلّمتها مجموعة ما أثناء حل مشاكلها المتعلّقة بالتّكيّف الخارجيّ والتّكامل الدّاخلي، والّتي عملت بشكل جيّد بما يكفي لاعتبارها صالحة، وبالتّالي يتم تعليمها للأعضاء الجدد باعتبارها الطّريقة الصّحيحة للإدراك، والتّفكير والشّعور بما يتعلق بتلك المشكلات. وتتشكل هذه الثّقافة من خلال أنشطة القيادة والخبرات المشتركة لأعضاء المجموعة، إذ يتوجب على القادة بناء نظام متّسق مع القواعد والأدوات الّتي توضح كيفيّة تجاوز المشكلات وحلها، من خلال فهم الثّقافة وإعمالها.

وقيادة التّميّز (Excellence Leadership) ليست إحدى الخيارات المطروحة أمام مؤسسات التّعليم العالي فقط؛ بل هي حاجة حتميّة مُلّحة تفرضها تداعيات العصر، لا سيما في فلسطين. فالتّعليم العالي من أهم ركائز البناء الوطنيّ للمجتمع الفلسطينيّ، ودعائمه، إلا أن قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة تواجه مجموعة من التّحدّيات وعلى رأسها نقص التّمويل الّذي يحد من توفير موارد الجامعات أو تطويرها.

وقد تعددت نماذج التّميّز (Excellence Models) الّتي تلجأ إليها الدّول، ومنها: الأنموذج الياباني للتّميّز ديمنج (DEMING) نسبة إلى مبتكر هذا الأنموذج الأمريكيّ إدوارد ديمنج (Edward Deaming)، وهو من أبرز المؤسسيّن لإدارة الجودة الشّاملة، وتسمى أيضا دائرة ديمنج للجودة المكوّنة من أربع خطوات، هي: خطّط، نفّذ، افحص، تصرّف. وركّز ديمنج فيها على فلسفة الإدارة، بحيث تبدأ إدارة الجودة من جذور الفكر لدى المؤسسات، وابتكر نظريّته للجودة الشّاملة المكوّنة من أربع عشرة نقطة، وهي (Walton,1985):

- وضع هدف دائم للمؤسّسة يتمثل في تحسين الإنتاج والخدمات.
- تبني فلسفة جديدة نحو الجودة بشكل شامل لكل أفراد المؤسّسة.
- استمراريّة التّطوير لنظام الإنتاج والخدمات، بالارتكاز على تفعيل دور فريق العمل، وتوجيهات الإدارة.
- الاهتمام بالتّدريب، بشكل مستمر، وبالاعتماد على كفاءات تدريبيّة.
- تفعيل دور القيادة، والاطّلاع على الممارسات الحديثة.
- وضع برنامج نشط للتّدريب والتّعليم، كأساس لاستمراريّة المؤسّسة ضمن معايير الجودة، والتّخطيط طويل الأمد.
- اتّخاذ قرار التّحول نحو إدارة الجودة، بمشاركة الجميع، واتّباع الخطوات الأربعة: التّخطيط– العمل– المراجعة– التّنفيذ.
- وقف الاعتماد على التّفتيش الجماعيّ.
- التّركيز على الجودة أولا، وليس على السّعر.
- الابتعاد عن التخوف من التعبير عن الأفكار، واتّباع خطط التّطوير والتّغيير.
- العمل ضمن فريق، وتكامل الأدوار بين الأقسام.
- تجنب التحذيرات المحبطة.
- استبعاد أسلوب الحصص العدديّة.
- تعزيز قنوات الاتّصال بين العاملين.

وقد تأسس أنموذج مالكولم بالدريج للتّميّز (Malcolm Baldrige) عام (1987م) في الولايات المتحدة الأمريكيّة، حيث يسهم في تعزيز القدرة التّنافسية من خلال تحسين الممارسات التّنظيميّة، وتسهيل التّواصل، وتبادل الخبرات، ويستند الأنموذج إلى سبعة معايير رئيسة، هي: القيادة، والتّخطيط الإستراتيجيّ للجودة، والتّركيز على المستفيدين، والقياس والتّحليل وإدارة المعرفة، وإدارة الموارد البشريّة، وإدارة العمليّات، ونتائج الأداء، يتفرّع عنها ثمانية عشر معيارا فرعيا (NIST, 2019).

وعربيا فقد أنشئت جائزة الملك عبد الله الثّاني لتميّز الأداء الحكوميّ والشّفافيّة عام (2002)؛ بهدف تحسين أداء الوزارات، والمؤسسات الحكوميّة، وتطويرها، والخدمات المقدمة للمواطنين الأردنيين، والمقيمين، والمستثمرين، والسياح. ويشمل أنموذج التّميّز الحكوميّ الأردنيّ ثلاثة محاور، هي: التّخطيط والتّنفيذ والتّحوّل، تضم سبعة معايير رئيسة، هي: التوجهات الوطنيّة والقطاعية، الدّور القيادي، الإستراتيجيّة المؤسسيّة، إدارة الموارد الحكوميّة، المهامّ الحكوميّة، التّحوّل الرّقميّ، التّحسين والتّطوير (Kace,2023).

وأنشأ الشّيخ محمد بن راشد آل مكتوم، جائزة دبي للتّميّز الحكوميّ؛ بهدف تطوير القطاع الحكوميّ في دبي. ويضم أنموذج الجائزة ثلاثة محاور، هي: محور الرّؤية، ومحور القيمة المميّزة، ومحور ممكّنات التّطوير. تنطوي على تسعة معايير، هي: إدارة التّطوّر، التوجه الرّياديّ، المهامّ الحكوميّة الرئيسة، القيمة المجتمعيّة، رأس المال البشريّ والتّوطين، إدارة الموارد، الابتكار، إدارة البيانات والتّعليم المؤسسيّ، والتّمكين الرّقميّ (المجلس التّنفيذي،2024).

أما الأنموذج الأوروبيّ للجودة وإدارة التّميّز(EFQM) ، فيعرّفه ستيد بأنه" نموذج عملي تم تطويره من قبل المؤسّسة الأوروبيّة لإدارة الجودة (European Foundation for Quality Management) لمساعدة المنظّمات على قياس تطوير أدائها في طريقها نحو التّميّز، وتحديد الفجوات، وتحفيز الحلول" (Steed,2002: 75). وبذلك يعد من أبرز نماذج التّميّز استخداما في الوقت الحاضر، وقد استُخدِم أول مرة لتقييم المنظّمات في جائزة الجودة الأوروبيّة عام (1992)، ثم تطوّر الأنموذج وخضع لتقييمات عديدة، وآخرها تعديل عام (2019). ويتكون الأنموذج الأوروبيّ للتّميّز (EFQM) من ثلاثة عناصر تستند إلى سبعة معايير. حيث جاء التوجه في باكورة العناصر، وله معياران، هما: معيار الغاية والرّؤية والإستراتيجيّة، ومعيار الثّقافة المؤسسيّة والقيادة، أما العنصر الثّاني فهو التّنفيذ، ويتضمن ثلاثة معايير، هي: إشراك المعنيين، وبناء قيمة مستدامة، وقيادة الأداء والتّحوّل، في حين جاء عنصر النّتائج ثالثا، متضمّنا معياريّ انطباع المعنيّين، والأداء الإستراتيجيّ والتّشغيليّ (EFQM,2020)

ونظرا لأهمية قيادة التّميّز ونماذجها، ودورها في تحسين المخرج التّعليمي؛ دأب الباحثون على دراستها، ودراسة ارتباطاتها بمتغيّرات مختلفة في العمليّة التّعليميّة، حيث أجرت فرج (Faraj, 2018) دراسة هدفت لتقييم واقع قيادة التّميّز في جامعة الطائف في ضوء الأنموذج الأوروبيّ (EFQM)، استخدمت الدراسة الاستبانة أداة لجمع البيانات، من خلال تطبيق معايير أنموذج EFQM إصدار 2013 بمعاييره التسعة، وقد تناولت الدّراسة عيّنة من أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الطائف في السّعوديّة، مكونة من (284) عضوا من أصل مجتمع الدراسة البالغ (1129) عضو هيئة تدريس في جامعة الطائف. وقد أشارت النّتائج إلى توافر معايير قيادة التميز في جامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بدرجة متوسطة، وإلى وجود فروق دالّة إحصائيّا في درجة قيادة التّميّز للجامعة من وجهة نظر أفراد العيّنة في متغيّرات: الجنس والرّتبة الأكاديميّة، وسنوات الخبرة، لصالح الإناث، ورتبة أستاذ مشارك، ولصالح الخبرة القصيرة أقل من عشر سنوات، في حين لم يتم رصد فروق دالّة في درجة الممارسة الكليّة تبعا لمتغيّري نوع الكليّة، وعدد البرامج التدريبيّة.

وهدفت دراسة (Nabi et al., 2018) إلى قياس فعاليّة التّصميم التكنولوجي في جودة التّعليم العالي اعتمادا على أنموذج التّميّز الأوروبيّ (EFQM)، بالإضافة إلى بناء تصميم لنظام ضمان الجودة في التّعليم العالي على أساس أنموذج (EFQM). وقد تم تنفيذ الدّراسة على عيّنة من الجامعات الكازاخستانيّة. وأظهرت نتائج التّقييم لمعايير الصّلاحيّة التّكنولوجيّة أنها مستوفية لمعايير الفاعليّة. مع انخفاض مؤشر التوجه نحو العملاء، والموظفين، والنتائج المتعلقة بالأعمال.

فيما قام سانتوس وآبرو (Santos & Abreu, 2019) بدراسة حالة لإحدى كليّات الهندسة في البرتغال هدفت إلى دراسة إمكانية تطبيق أنموذج المؤسّسة الأوروبيّة (EFQM) في مؤسسات التّعليم العالي البرتغالية، وتحديد الصّعوبات المحتملة وكيفية التّغلب عليها، وقد شملت الدّراسة مجتمع الدراسة جميعه البالغ (4599) من الطّلبة وأعضاء الهيئات التّدريسيّة وغير التّدريسيّة، وقد أظهرت نتائج الدّراسة أن الكليّة المدروسة لم تمتلك الأدلة الكافية لتلبية معايير تطبيق الأنموذج الأوروبيّ.

وسعت دراسة نصّار والرّملاوي (2020) إلى التّعرّف إلى درجة توافر أبعاد أنموذج التّميّز الأوروبيّ لدى الجامعات الفلسطينيّة، وعلاقته بالأداء المؤسسيّ، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (252) من الموظّفين الإداريّين والأكاديميّين في الجامعة الإسلاميّة في غزّة من مجتمع الدراسة المتمثل بالموظفين الإداريين والأكاديميين كافة في الجامعة الإسلامية وعددهم (739) موظفا. وتوصّلت الدّراسة بعد تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) إلى نتائج، أهمها: توافر أبعاد أنموذج التميز الأوروبي بدرجة كبيرة من وجهة نظر أفراد العينة، وجود علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين توافر أبعاد أنموذج (EFQM) لدى الجامعة الإسلاميّة والأداء المؤسسيّ، مع عدم وجود فروق دالّة تُعزى إلى العوامل الدّيموغرافيّة (الجنس، العمر، المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

فيما أجرى الحمّار وإبراهيم (2020) دراسة للكشف عن مدى توافر متطلبات معايير إدارة التّميّز وفق الأنموذج الأوروبيّ (EFQM) في جامعة نجران السّعوديّة، في ضوء بعض الخبرات العالميّة من وجهة نظر القيادات الجامعيّة، وأعضاء هيئة التّدريس، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقد طبقت أداة الدّراسة (الاستبانة) على عيّنة قوامها (136) من القيادات الجامعيّة، وأعضاء هيئة التّدريس، من أصل مجتمع الدراسة الذي تكون من (675) من القيادات الإدارية وأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة نجران. وتوصّلت الدّراسة إلى ع نتائج عدة، أهمها: توافر متطلبات تطبيق معايير التّميّز في جامعة نجران من وجهة نظر العيّنة بدرجة مرتفعة، مع عدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، التخصص، القيادة، الجنسية، الوظيفة، الخبرة)؛ باستثناء سنوات الخبرة للأقل من خمس سنوات.

تهدف دراسة العنزيّ ومشعل (2020) التّعرّف إلى دور القيادات الإداريّة بجامعة حائل في تحقيق التّميّز الإداريّ في ضوء الأنموذج الأوروبيّ للتّميّز (EFQM) من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس فيها، حيث تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل وعددهم (2079) عضوا، وقد طبقت استبانة على عيّنة من (328) عضو هيئة تدريس من العاملين في جامعة حائل. وقد كشفت نتائج الدّراسة عن موافقة العاملين بدرجة متوسّطة حول أداء القيادات الإداريّة في ضوء الأنموذج الأوروبيّ للتّميّز (EFQM)، في حين كانت الموافقة بدرجة كبيرة في بعد المعوقات الّتي تحد من دور القيادات الإداريّة في الأبعاد جميعها.

ومن الدّراسات الّتي بحثت التّميّز في التّعليم الأزهريّ دراسة داود وآخرون(2020)، الّتي هدفت إلى التعريف بالتّميّز في التّعليم الجامعيّ الأزهريّ على ضوء التّوجهات المعاصرة المرتبطة به، والتعرف إلى درجة توافر مؤشرات التميز في التعليم الجامعي الأزهري، تم تطبيق أداة الدّراسة (الاستبانة) على عيّنة من أعضاء هيئة التّدريس عددهم (87) عضوا، تم استخدام المتغيرات الديموغرافية (النوع، الكلية، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة)، وأظهرت النّتائج توافر مؤشرات التّميّز في التّعليم الجامعيّ

الأزهريّ بدرجة متوسّطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير النوع لصالح الإناث، مع عدم وجود فرق دالة تبعا لبقية المتغيرات الديموغرافية.

وقد درس شحاتة (2021) التّميّز المؤسسيّ في الجامعات المصريّة وفق الأنموذج الأوروبيّ للتّميّز (EFQM) في دراسة ميدانية بهدف توضيح آلية تطبيق التّميّز المؤسسيّ في هذه الجامعات وفق الأنموذج الأوروبيّ وتقديم تصوّر مقترح لإدارة التّميّز في الجامعات المصريّة وفق الأنموذج الأوروبيّ للتّميّز (EFQM)، وقد طبقت أداة الدّراسة (الاستبانة) على عيّنة عدد أفرادها (369) من أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الإسكندريّة البالغ عددهم (7062). وقد بينت النّتائج أن درجة توافر معايير أنموذج (EFQM) في جامعة الإسكندريّة جاءت بدرجة متوسّطة، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى إلى نوع القطاع، في حين وجدت فروق دالّة إحصائيّا تعزى لمتغيّر الدّرجة العلميّة لصالح درجة مدرس ودرجة أستاذ مساعد، وكذلك الأمر بالنّسبة لمتغيّر المنصب الإداريّ، فقد جاءت الفروق لصالح منصب رئيس قسم.

وقد هدفت دراسة الشّهري والشّهراني (AL- Shehri and AL-Shahrani,2021) التّعرّف إلى مدى تطبيق إدارة التّميّز في مدارس الهيئة الملكيّة في جبيل في ضوء معايير أنموذج المؤسّسة الأوروبيّة للتّميّز (EFQM) من وجهة نظر الإدارات المدرسيّة، استخدم المنهج الوصفيّ المسحيّ، والاستبانة أداة للدراسة، وكانت عينة الدّراسة عبارة عن ثمانية وسبعين من مديري المدارس ونائبيهم، وأظهرت نتائج الدّراسة أن تطبيق معايير التّميّز الإداريّ في مدارس الهيئة الملكيّة في ضوء الأنموذج الأوروبيّ كانت بدرجة متوسطة.

أما دراسة معمار وآخرين (2021) فقد هدفت إلى الكشف عن دور قادة المدارس الحكوميّة بإمارة رأس الخيمة وفق الأنموذج الأوروبيّ للتّميّز (EFQM)، وقد طُبقت أداة الدّراسة (استبانة) على عيّنة قوامها (98) من القيادات التّربويّة، من مجتمع الدراسة البالغ (130) قائدا وقائدة. فيما بينت نتائج الدّراسة أن درجة تطبيق قادة المدارس الحكوميّة بإمارة رأس الخيمة لإدارة التّميّز وفقا لمعايير الأنموذج الأوروبيّ للتّميّز (EFQM) جاءت بدرجة عاليّة، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في متوسّطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة تبعا لمتغيّرات (الجنس، والمنصب الوظيفيّ، وسنوات الخبرة)، في حين لم تظهر النّتائج فروقا إحصائيّة تبعا لمتغيّر المؤهل العلميّ.

وقد سعت دراسة دلالشة وزبيدات (Dallasheh & Zubeidat, 2022) إلى التّعرّف على درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشّاملة في مؤسسات التّعليم العالي للأقلّيّات العربية في فلسطين المحتلة من وجهة نظر الإداريّين والمحاضرين، بالإضافة إلى التّعرّف إلى أثر الجنس ومستوى التّعليم والمسمى الوظيفيّ، وسنوات الخبرة، في تطبيق معايير إدارة الجودة الشّاملة. وقد أظهرت النّتائج أن التّعليم العالي العربيّ يحتاج إلى المزيد من المشاركة واللامركزيّة في صنع القرار، وقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لمتغيّرات الجنس والوظيفة والتّخصص، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لمتغيّر التّعليم، والمسمى الوظيفيّ وسنوات الخبرة.

هدفت دراسة الشمري والأدهم (2022) التعرف إلى درجة ممارسة معايير إدارة التميز المؤسسي بجامعة حائل في ضوء الأنموذج الأوروبي للتميز (EFQM) من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول درجة الممارسة تعزى لمتغيرات (طبيعة العمل، وعدد سنوات الخدمة، والنوع)، استخدم الباحثان الاستبانة أداة لجمع البيانات، من مجتمع الدراسة المتمثل في القيادات الأكاديمية بجامعة حائل وعددهم (238)، وقد بينت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معايير إدارة التميز جاءت بدرجة كبيرة، مع وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير النوع لصالح الإناث.

من خلال الاطّلاع على الدّراسات السّابقة، واستعراض نتائجها، لوحظ تنوع الأهداف، والمجالات الّتي عالجتها هذه الدّراسات، وتنوع أدواتها المستخدمة، والعينات المبحوثة، إلا أن الدّراسات جميعها أكدت أهمية تطبيق قيادة التّميّز في مؤسسات التّعليم العالي، بمختلف مواقعها، وتصنيفاتها، وقد اختارت الدّراسات السّابقة أنموذج المؤسّسة الأوروبيّة للجودة (EFQM)، لقيادة التّميّز في المؤسسات المبحوثة، من خلال استعراض واقع المؤسسات وسبل تطويرها وفق الأنموذج الأوروبيّ.

وقد أفادت الدّراسة الحاليّة من الدّراسات السّابقة ذات الصلة في مجالات عدة، أهمها: زيادة وعي الباحثين بمتغيّرات الدّراسة، وبناء مشكلة الدّراسة من خلال الاطّلاع على الدّراسات السّابقة ذات الصلة بقيادة التّميّز، والأنموذج الأوروبيّ، كما أثرت الدّراسات السّابقة الإطار النّظريّ للدّراسة الحاليّة. فيما تتميّز الدّراسة الحاليّة عن الدّراسات السّابقة المستعرضة أعلاه في أمور، أبرزها: أن الدّراسة الحاليّة تعد الأولى –في حدود علم الباحثين– الّتي تبحث واقع قيادة التّميّز في جامعات فلسطين بأنواعها

الثلاثة العامة والحكومية والخاصة، مما يعطي تصورا لواقع الجامعات، والمقارنة فيما بينها، كما تتميز الدراسة باعتمادها على آخر إصدار للأنموذج الأوروبي للتميز 2020، وبأنها تميزت عن الدراسات السابقة باختيار متغير نوع الجامعة.

مشكلة الدراسة:

لا يخفى على أحد الدّور الرّياديّ الّذي تلعبه مؤسسات التّعليم العالي في تطوير المجتمع ورفعته، وبخاصة إذا امتازت هذه المؤسسات بقيادتها وجودة مدخلاتها ومخرجاتها. وقد أكدت الدراسات على وجود فجوة حقيقية في سياسات الجامعات في تطبيق قيادة التميز، فقد أفادت دراسة (أبو نصّار، 2020) التي أجريت على أربع جامعات فلسطينيّة أن النّتائج لم تصل إلى المستوى المأمول، وذلك لعدم إيقاء القيادة الأكاديميّة في وضع خطة استراتيجيّة متكاملة تناسب مع المتغيّرات والتّطوّرات في الجامعات المتقدمة المتمايزة، وأكدت الدراسة ضرورة تسابق القادة الأكاديميّين في الجامعات الفلسطينيّة في إعطاء الأولية لتحقيق متطلبات التّميّز التّنظيميّ، إذا ما أرادت لنفسها البقاء، واللحاق بركب الجامعات المتقدمة.

ونظرا لما يتميز به الأنموذج الأوروبي من ميزات عالمية، أهلته لأن يكون في مصاف نماذج التميز المستخدمة وأكثرها استخداما، ولملاءمته للمنظمات التعليمية بشكل خاص، فقد ارتأى الباحثان الكشف عن درجة تطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة في ضوء الأنموذج الأوروبيّ للتّميّز (EFQM) من وجهة نظر القيادات الإدارية وأعضاء الهيئات التّدريسيّة فيها، وبصورة أكثر تحديدا جاءت الدرسة للإجابة عن السؤلين الآتيين:

- **السؤال الأول:** ما درجة تطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة في ضوء الأنموذج الأوروبيّ للتّميّز (EFQM) من وجهة نظر القيادات الإدارية وأعضاء الهيئات التّدريسيّة فيها؟
- **السؤال الثاني:** هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدارسة لدرجة تطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة في ضوء الأنموذج الأوروبيّ للتّميّز (EFQM) باختلاف متغيّرات: الجنس، والمسمى الوظيفيّ، والمؤهل العلمي، ونوع الجامعة؟

فرضيات الدراسة:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني فقد صيغت الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=.05) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة في ضوء الأنموذج الأوروبيّ للتّميّز (EFQM) تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق عند مستوى الدلالة (α= .05) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة في ضوء الأنموذج الأوروبيّ للتّميّز (EFQM) تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق عند مستوى الدلالة (α= .05) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة في ضوء الأنموذج الأوروبيّ للتّميّز (EFQM) تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الصفرية الرابعة: لا توجد فروق عند مستوى الدلالة (α= .05) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة في ضوء الأنموذج الأوروبيّ للتّميّز (EFQM) تعزى لمتغير نوع الجامعة.

أهداف الدّراسة:

هدفت الدّراسة إلى:

1. الكشف عن درجة تطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة في ضوء الأنموذج الأوروبيّ للتّميّز (EFQM) من وجهة نظر القيادات الإدارية وأعضاء الهيئات التّدريسيّة.
2. التعرف إلى تقديرات أفرد عينة الدراسة لدرجة تطبيق قيادة التميز في الجامعات الفلسطينية، باختلاف باختلاف متغيّرات: الجنس، والمسمى الوظيفيّ، والمؤهل العلمي، ونوع الجامعة.

أهمية الدّراسة:

يؤمل أن تفيد الدّراسة الجهات المعنيّة وذوي الاختصاص على النّحو الآتي:

الأهمية النّظريّة:

- تكمن الأهمية النّظريّة للدراسة في كونها تتناول موضوعا مهما هو قيادة التّميّز في ضوء الأنموذج الأوروبيّ للتّميّز (EFQM)، وكيفيّة تطويرها في الجامعات الفلسطينيّة.

- تعد الدّراسة هي الأولى من نوعها –في حدود علم الباحثين– الّتي تدرس واقع قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة.
- يؤمل أن تثري الدّراسة المكتبة التّربويّة من خلال تناولها لموضوع حديث، وبخاصة في التعليم العالي.

الأهمية التّطبيقيّة:

يؤمل أن تفيد نتائج هذه الدّراسة قيادات الجامعات الفلسطينية من خلال الكشف عن واقع قيادة التميز في الجامعات الفلسطينية، ولفت نظرهم لتبني فلسفة قيادة التّميّز، فضلا عن أن الدراسة قد تفيد أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات في تطوير أدائهم، وفق معايير قيادة التميز وبخاصة الأنموذج الأوروبي للتميز (EFQM). كذلك من المُؤمل أن ترشد الدراسة صنّاع القرار وراسميّ السّياسات في وزارة التّربية والتّعليم العالي لضرورة تضمين خطط الوزارة لمجالات التّميّز الجامعيّ. وأن تقدم أفكارا بحثية للباحثين من خلال المقترحات والتوصيات الّتي تطرحها.

مصطلحات الدّراسة:

تشتمل الدّراسة المصطلحات الأساسيّة الآتية:

القيادة Leadership: تُعرف القيادة بأنها "قدرة الرّئيس على التّأثير في مرؤوسيه، وإقناعهم باتّباع مسار معيّن للعمل" (Barnard,1938,p11).

قيادة التّميّز (Excellence Leadership): وتُعرف بأنها " تكامل مجموعة من القرارات والممارسات والموارد الممتازة، من أجل تحقيق مستويات عاليّة من الأداء الّتي تؤدي إلى تحقيق إرضاء ذوي العلاقة" (Djamel Eddine & Belguidoum,2023,p25)

وتعرفها الدّراسة إجرائيا: هي مجموعة الإجراءات والجهود الّتي تتبعها الجامعات الفلسطينيّة؛ بهدف التّحسين المستمر وتحقيق الميزة التّنافسيّة محليّا وعالميّا، من خلال اتّباع الأنموذج الأوروبي للتميز الذي يشمل المجالات (التوجه، والتنفيذ، والنتائج) وتقاس بالدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداتها.

الأنموذج الأوروبيّ للتّميّز (EFQM): يعرف بأنه "أنموذج حديث صدر عن المؤسّسة الأوروبيّة لإدارة الجودة European Foundation For Quality Management، تم تصميمه من أجل أن يكون أداة إدارة فاعلة تساعد المؤسّسات على تعزيز قدراتها التّنافسيّة، وتحقيق أهدافها بطريقة مستدامة وأخلاقيّة "(EFQM,2022,p2).

الجامعات الفلسطينية: وقد قدمت دولة فلسطين في جريدة الوقائع الرسمية بتاريخ 22-4-2018م تعريفا لأنواع الجامعات، حيث اعتبرت أن الجامعات الحكوميّة تُنشأ بموجب قرار من مجلس الوزراء، وتُنظم شؤونُها بموجب أحكام التشريع الخاص بها، أما الجامعات العامّة فهي مؤسسات غير هادفة لتحقيق الربح، بينما الجامعات الخاصّة فهي الجامعات الربحية، وغير الربحية، المسجلة وفقا لقانون الشّركات (محمود عباس، 2018).

القيادات الإدارية: تعرف على أنها "الفئة الإدارية العليا المتمثلة في رؤساء الجامعات ونوابهم ومساعديهم، والذين يملكون الحق في اتخاذ القرارات المتعلقة بتطوير مؤسسات التعليم العالي والمحافظة عليها" (الزيديين، 2013: 31).

وتعرفها الدراسة إجرائيا بأنها: فئة الإدارة العليا للجامعات الفلسطينية المتمثلة برؤساء الجامعات، ونوابهم، ومستشاريهم، وعمداء الكليات، ورؤساء الأقسام والدوائر الذين يقومون بالتأثير في اتخاذ القرارات المتعلقة بالجامعات الفلسطينية، والقادرين على التأثير بمرؤوسيهم من عاملين وطلبة.

أعضاء الهيئات التدريسية: يعرف عضو هيئة التدريس بأنه " كل من يباشر التدريس والبحث العلمي بالجامعات بدءا من درجة مدرس حتى أستاذ" (زيدان، 2012: 4)

وتعرفه الدراسة إجرائيا: بأنه كل من يحمل على شهادات دراسية جامعية ويعمل في الجامعات الفلسطينية في تدريس الطلبة، وتزويدهم بالمهارات المعرفية والبحثية والتربوية.

حدود الدّراسة:

- **الحدود البشريّة:** اقتصر تطبيق أداة الدّراسة على عيّنة من القيادات الإدارية (رؤساء الجامعات، نواب الرؤساء، المستشارين، عمداء الكليّات، ورؤساء الأقسام)، وأعضاء الهيئات التّدريسيّة في الجامعات الفلسطينيّة، وكانت من وجهة نظرهم.
- **الحدود المكانيّة** طُبقت الدّراسة في الجامعات الفلسطينيّة في الضّفة الغربيّة (حكومية، عامّة، وخاصّة).
- **الحدود الزّمانيّة:** طُبقت الدّراسة في الفصل الدّراسيّ الأول من العام الدّراسيّ 2023-2024.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدّراسة:

لمّا كان الغرض الرئيس من الدّراسة هو الكشف عن درجة تطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة في ضوء الأنموذج الأوروبيّ للتّميّز (EFQM) من وجهة نظر القيادات الإدارية وأعضاء الهيئات التّدريسيّة، فإن الدّراسة اتبعت الأسلوب الوصفي التّحليليّ، كطريقة للتعرف إلى هذا الواقع وتحليل بياناته، والخروج بتفسيرات لها.

مجتمع الدّراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدّراسة من القيادات الإدارية (رؤساء الجامعات، نواب الرؤساء، المستشارين عمداء الكليّات، ورؤساء الأقسام)، وأعضاء الهيئات التّدريسيّة في الجامعات الفلسطينيّة والبالغ عددهم (5108)، حيث بلغ عدد القيادات الإدارية (740). أما أعضاء الهيئات التدريسية فقد بلغ عددهم (4368) فرداً. في جامعات الضفة الغربية بأنواعها: العامة والحكومية والخاصة، وعددها (13) جامعة.

أما عينة الدراسة فقد تكونت من (463) من القيادات الإدارية وأعضاء الهيئات التّدريسيّة في الجامعات الفلسطينيّة، وأعضاء الهيئات التّدريسيّة في الجامعات الفلسطينيّة. اختير أفراد عيّنة الدّراسة بالطّريقة الطّبقية العشوائية، بحيث كانت ممثلة لمجتمع الدّراسة. حيث وزعت أداة الدراسة (الاستبانة) على أفراد مجتمع الدراسة جميعهم إلكترونياً، واعتمدت الاستبانات المستردة من مجموع الجامعات هي عينة الدراسة، بحيث قام الباحثان بالتواصل مع الجهات ذات العلاقة في الجامعات بهدف الحصول على العينة المطلوبة من الجامعات. والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيرات الدراسة.

الجدول (1) توزيع أفراد الدراسة تبعًا لمتغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	312	67.4
	أنثى	151	32.6
المسمى الوظيفي	قيادات إدارية	176	38.0
	هيئة تدريسية	287	62.0
المؤهل العلمي	دكتوراة	292	63.1
	ماجستير فأقل	171	36.9
نوع الجامعة	حكومية	58	12.5
	عامة	319	68.9
	خاصة	86	18.6
المجموع		463	100

أداة الدّراسة:

قام الباحثان بتطوير أداة الدّراسة (الاستبانة) للكشف عن واقع قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة في ضوء الأنموذج الأوروبيّ للتّميّز (EFQM)، وذلك بالاستعانة بمعايير ومحاور أنموذج التّميّز الأوروبيّ (EFQM,2020)، والأدب التّربويّ، والدّراسات السّابقة ذات الصّلة بموضوع الدّراسة، كدراسة سوميرفيل (Sommerville,2007)، وشحاتة (2021)، وقام الباحثان بصياغة فقرات الأداة، وإعدادها في صورتها الأوليّة، والّتي تتكوّن من جزأين:

الجزء الأول: ويتضمن المتغيّرات الدّيموغرافيّة للمستجيب، وهي: الجنس (ذكر، أنثى)، المسمى الوظيفيّ (قيادات إدارية، عضو هيئة تدريس)، المؤهل العلمي (دكتوراة، ماجستير فأقل)، نوع الجامعة (عامّة، خاصّة، حكومية).

الجزء الثّاني: قياس واقع قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة في ضوء الأنموذج الأوروبيّ للتّميّز (EFQM). وتكونت أداة الدراسة من (67) فقرة، تتوزع على ثلاثة مجالات، تحاكي معايير الأنموذج الأوروبيّ للتّميّز (EFQM). وهي:

مجال التوجه ويضم (معيار الغاية والرّؤية والإستراتيجيّة، ومعيار الثّقافة المؤسسيّة والقيادة)، مجال التنفيذ ويضمن ثلاثة معايير (إشراك المعنيين، وبناء قيمة مستدامة، وقيادة الأداء والتّحوّل) مجال النّتائج ثالثا، متضمّنا معياريّ (انطباع المعنيّين، والأداء

الإستراتيجيّ والتّشغيليّ). وللإجابة عن فقرات الاستبانة، اعتُمد مقياس ليكرت الخماسي، وذلك بإعطاء كل فقرة من فقرات الاستبانة درجة واحدة من درجاته الخمس، وهي: درجة كبيرة جدا، درجة كبيرة، درجة متوسّطة، درجة قليلة، درجة قليلة جدا، وهي تمثل رقميا (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب.

صدق أداة الدّراسة:

جرى التحقق من صدق الأداة باستخدام طريقة صدق المحكمين، إذ عُرضت الأداة بصورتها الأوليّة على (16) من المحكّمين، المختصين والأكاديميّين في مجالات القيادة والإدارة التّربويّة، والسّياسات التّعليميّة في الجامعات الفلسطينيّة والأردنية والعراقية، وذلك لإبداء الرأي حول مجالات الأداة، وفقراتها، من حيث مناسبة الفقرات، ووضوح الصياغة، وانتماء الفقرات للمجال. وقد أُخذ بآراء المحكّمين من حيث التّعديل أو الحذف، أو الإبقاء، عند درجة اتفاق 80%. وفي ضوء ملاحظات المحكّمين ومقترحاتهم، صيغت أداة الدّراسة بصورتها النّهائيّة الجاهزة للتطبيق.

كما جرى التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال صدق الاتساق الداخلي والصدق البنائي، فقد استخرج معامل ارتباط بيرسون لقياس ارتباط الفقرة مع مجالها ومعيارها، والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (2) يبين معاملات ارتباط بيرسون للفقرات مع المجالات والدرجة الكلية.

الجدول (2) معاملات ارتباط الفقرات (بيرسون) ومجالاتها والدرجة الكلية

الفقرة	ارتباط الفقرة بالمعيار	ارتباط الفقرة بالمجال	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	الفقرة	ارتباط الفقرة بالمعيار	ارتباط الفقرة بالمجال	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
مجال التّوجه			.959**	مجال التّنفيذ			.984**
معيار الغاية والرؤية والإستراتيجيّة		.964**	.907**	معيار إشراك المعنيّين		.927**	.899**
1	.812**	.776**	.714**	22	.742**	.703**	.701**
2	.846**	.814**	.760**	23	.630**	.599**	.585**
3	.804**	.780**	.726**	24	.815**	.765**	.736**
4	.841**	.836**	.805**	25	.855**	.803**	.782**
5	.832**	.803**	.749**	26	.852**	.781**	.755**
6	.831**	.798**	.755**	27	.820**	.729**	.693**
7	.816**	.779**	.738**	28	.836**	.758**	.735**
8	.858**	.819**	.771**	29	.872**	.828**	.807**
9	.789**	.765**	.723**	30	.705**	.647**	.626**
10	.784**	.745**	.707**	معيار بناء قيمة مستدامة		.954**	.948**
معيار الثّقافة المؤسسيّة والقيادة		.974**	.949**	31	.837**	.828**	.824**
11	.834**	.820**	.803**	32	.837**	.820**	.810**
12	.823**	.813**	.790**	33	.792**	.740**	.739**
13	.841**	.829**	.806**	34	.858**	.818**	.809**
14	.871**	.856**	.833**	35	.804**	.736**	.738**
15	.855**	.821**	.815**	36	.878**	.815**	.810**
16	.878**	.839**	.822**	37	.859**	.833**	.829**
17	.832**	.811**	.777**	38	.863**	.829**	.816**
18	.806**	.790**	.775**	معيار قيادة الأداء		.964**	.951**

الفقرة	ارتباط الفقرة بالمعيار	ارتباط الفقرة بالمجال	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	الفقرة	ارتباط الفقرة بالمعيار	ارتباط الفقرة بالمجال	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
					والتّحول		
19	.880**	.856**	.828**	39	.689**	.648**	.632**
20	.867**	.839**	.824**	40	.813**	.772**	.752**
21	.837**	.815**	.780**	41	.809**	.769**	.740**
	المجال الثّالث: النّتائج		.955**	42	.850**	.812**	.800**
	معيار انطباعات المعنيّين	.940**	.920**	43	.865**	.840**	.841**
53	.836**	.794**	.772**	44	.832**	.797**	.786**
54	.889**	.837**	.819**	45	.846**	.823**	.812**
55	.901**	.846**	.837**	46	.845**	.816**	.799**
56	.816**	.738**	.722**	47	.763**	.731**	.714**
57	.792**	.760**	.726**	48	.832**	.808**	.799**
58	.834**	.816**	.805**	49	.733**	.691**	.681**
59	.854**	.780**	.772**	50	.807**	.802**	.800**
معيار الأداء الإستراتيجيّ والتّشغيليّ		.941**	.877**	51	.813**	.796**	.800**
60	.772**	.784**	.741**	52	.851**	.829**	.831**
61	.812**	.774**	.730**				
62	.844**	.848**	.815**				
63	.783**	.697**	.619**				
64	.799**	.730**	.680**				
65	.808**	.737**	.685**				
66	.755**	.691**	.649**				
67	.826**	.761**	.695**				

* دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05) * دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول أن معاملات ارتباط الفقرات بالمعيار الذي تنتمي له تراوحت بين (.630- .901)، ومعاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي له تراوحت بين (.599- .856)، أما معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للاستبانة تراوحت بين (.585-.841) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.05). كما يتضح من الجدول أن معاملات ارتباط المعايير بالمجالات تراوحت بين (.927-.974)، بينما كانت معاملات ارتباط المعايير بالدرجة الكلية للاستبانة تتراوح بين (.877-.951)، أما معاملات ارتباط المجالات بالدرجة الكلية للاستبانة تراوحت بين (.955- .984)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.05)، كما احتُسبت معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات وكل من المجال الذي تنتمي له والاستبانة ككل. مما يدل على صدق أداة الدراسة احصائياً.

ثبات أداة الدّراسة:

للتأكد من ثبات استبانة درجة تطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة في ضوء الأنموذج الأوروبيّ للتّميّز (EFQM)، احتُسبت معاملات الثبات لمجالات ومعايير الاستبانة من خلال معادلة كرونباخ ألفا (Cronbakh-Alpha)، والجدول (3) يبين معاملات ثبات مجالات ومعايير الاستبانة والدرجة الكلية:

الجدول (3) معاملات ثبات مجالات الاستبانة ودرجتها الكلية

المجالات	المعيار	ثبات الاتساق الداخلي
	الغاية والرؤية والاستراتيجيّة	.946
التّوجه	الثّقافة المؤسسيّة والقيادة	.961
	المجال	.974
	إشراك المعنيّين	.926
التّنفيذ	بناء قيمة مستدامة	.940
	قيادة الأداء والتّحول	.960
	المجال	.977
	انطباعات المعنيّين	.933
النّتائج	الأداء الاستراتيجيّ والتّشغيليّ	.919
	المجال	.951
الدرجة الكلية		.989

يبين الجدول (3) أن معامل الثبات (كرونباخ ألفا) لاستبانة درجة تطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة في ضوء الأنموذج الأوروبيّ للتّميّز (EFQM) بلغت (.989)، وتراوحت معاملات ثبات كرونباخ ألفا للمجالات والمعايير بين (.919– .977)، وبالتالي فإن الاستبانة ذات ثبات مناسب، حيث تكونت الصورة النهائية للاستبانة من (67) فقرة.

تصحيح الاستبانة

بهدف تصحيح الاستبانة اعتُمد تدريج ليكرت الخماسي لقياس درجة تطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة في ضوء الأنموذج الأوروبيّ للتّميّز (EFQM)، حيث أُعطيت الإجابة مرتفعة جدًا (5 درجات)، ومرتفعة (4 درجات) ومتوسطة (3 درجات)، ومنخفضة (درجتين)، ومنخفضة جدًت (درجة واحدة)، كما جرى الحكم على المتوسطات الحسابية على النحو الآتي:

- من (1.00– 2.33) مستوى منخفض.
- من (2.34– 3.66) مستوى متوسط.
- من (3.67– 5.00) مستوى مرتفع.

متغيّرات الدّراسة:

1. **المتغيّرات المستقلة:** اشتملت هذه الدّراسة على أربعة متغيّرات، وهي:
   - الجنس: وله فئتان، هما: ذكر، أنثى.
   - المسمى الوظيفيّ: وله فئتان، هي: قيادات إدارية، وعضو هيئة تدريس
   - المؤهل العلمي: وله فئتان، هي: دكتوراة، ماجستير فأقل.
   - نوع الجامعة: وله ثلاث فئات، هي: عامّة، خاصّة، حكومية.
2. **المتغيّر التّابع:** تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة من قيادات الجامعات الإدارية الفلسطينيّة وأعضاء الهيئات التّدريسيّة لدرجة تطبيق قيادة التّميّز وفق الأنموذج الأوروبيّ للتّميّز (EFQM).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: ما درجة تطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة في ضوء الأنموذج الأوروبيّ للتّميّز (EFQM) من وجهة نظر القيادات الإدارية وأعضاء الهيئات التّدريسيّة فيها؟

احتسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة في ضوء الأنموذج الأوروبيّ للتّميّز (EFQM)، والجدول (4) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذه التقديرات وفق مجالات ومعايير أداة الدراسة:

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة في ضوء الأنموذج الأوروبيّ للتّميّز (EFQM)

المجالات	المعيار	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
التّوجه	الغاية والرؤية والاستراتيجيّة	1	3.79	.715	مرتفع
	الثّقافة المؤسسيّة والقيادة	5	3.71	.769	مرتفع
	المجال		3.74	.721	مرتفع
التّنفيذ	إشراك المعنيّين	6	3.65	.751	متوسط
	بناء قيمة مستدامة	4	3.75	.753	مرتفع
	قيادة الأداء والتّحول	2	3.78	.714	مرتفع
	المجال		3.73	.698	مرتفع
النّتائج	انطباعات المعنيّين	7	3.54	.844	متوسط
	الأداء الاستراتيجيّ والتّشغيليّ	3	3.77	.743	مرتفع
	المجال		3.67	.743	مرتفع
	الدرجة الكلية		3.72	.693	مرتفع
	المتوسط الحسابي لمجتمع الدراسة		3.78-3.66		مرتفع

يتضح من الجدول (4) أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لتطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة في ضوء الأنموذج الأوروبيّ للتّميّز (EFQM) جاءت مرتفعة، وبمتوسط حسابي مقداره (3.72) وانحراف معياري (0.693)، كما عبرت عنها الدرجة الكلية لأداة الدراسة. أما تقديراتهم لمجالات أداة الدراسة فجاءت جميعا مرتفعة، وبمتوسطات حسابية متقاربة (3.74، 3.73، 3.67)، لمجال التوجه، والتنفيذ، والنتائج على الترتيب. كما جاءت تقديرات أفراد عينة الدراسة لمعايير المجالات مرتفعة أيضاً، باستثناء معياري (إشراك المعنيين، وانطباعات المعنيين) فقد جاءا بتقديرات متوسطة.

أما المتوسط الحسابي لمجتمع الدراسة، وهو الهدف الأساس من الدراسة، أو بمعنى آخر تعميم نتائج الدراسة، فقد استخدم الباحثان ما يعرف بالتقدير بفترة، وبدرجة ثقة (95%)، ومن خلال العلاقة الرياضية الآتية:

$$\mu = \bar{x} \pm Z\alpha/2 \; S/\sqrt{n}$$

حيث إن:

μ: المتوسط الحسابي لمجتمع الدراسة

$\bar{x}$: المتوسط الحسابي للعينة

S: الانحراف المعياري للعينة

n: عدد أفراد العينة

α: مستوى الدلالة، والذي يحدد من خلال درجة الثقة

$Z\alpha/2$: القيمة المعيارية عند مستوى الدلالة المحدد.

وبتعويض قيم العينة (متوسطها الحسابي، وانحرافها المعياري، وعدد أفرادها)، وبدرجة الثقة (95%)، وعندها تكون قيمة α: (.05)، وقيمة $Z\alpha/2$ (1.96) نجد أن قيمة:

$(3.66 \leq \mu \leq 3.78)$.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة – كون تقديرات المبحوثين جاءت مرتفعة– إلى أن الجامعات الفلسطينية تمتلك الوعي الكافي بأهمية قيادة التميز، وتعمل على تطبيق نماذجه بمعاييره، وخاصة الأنموذج الأوروبي، وهي تدرك بأن هذا يجب أن يتم من أولى خطواته وهي التخطيط الاستراتيجي، من خلال العناية بوضع خطط ورؤية الجامعة التي تسعى لتطبيق التميز وتحقيقه، من خلال تحليل الواقع وبيئتها الداخلية والخارجية واستثمار الفرص المتاحة، على نحو يدعم توجهها. والجامعات تعي تماما أن هذا لا

يمكن أن يتحقق بمعزل عن نشر ثقافة التميز وترويج قيمه بالطرق المتاحة، ومشاركة النجاحات المتحققة، والبناء على التجارب من خلال إجراء المقارنات البعدية.

وقد أكدت هذه النتيجة كل من دراسة نصار والرملاوي (2020)، والحمّار وإبراهيم (2020)، ودراسة معمار وآخرين (2021)، والشمري والأدهم (2022) في حين اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة العنزي ومشعل (2020)، وداوود وآخرين (2020)، وشحاتة (2021) وفرج (Faraj, 2018).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تختلف تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لدرجة تطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة في ضوء الأنموذج الأوروبي للتميز تبعاً لمتغيّرات: الجنس والمسمى الوظيفي والمؤهل العلمي ونوع الجامعة؟

للاجابة عن سؤال الدراسة الثاني اختُبرت الفرضيات الصفرية المنبثقة عنه، وهي:

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α =.05) بين تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لدرجة تطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة في ضوء الأنموذج الأوروبي تعزى لمتغيّر الجنس.

لاختبار هذه الفرضية استُخدم اختبار ت للعينات المستقلة (Independent T test) لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لدرجة تطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة تبعاً لمتغيّر الجنس، والجدول (5) يبين النتائج.

الجدول (5) نتائج اختبار ت للعينات المستقلة (Independent T test) لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لدرجة تطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة تبعاً لمتغيّر الجنس

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
ذكر	3.78	.69	2.683	461	.008
أنثى	3.60	.68			

يظهر الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=.05) في درجة تطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة تعزى للجنس لصالح الذكور، وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة.

ويمكن تفسير ذلك إلى أن الجامعات الفلسطينية مازالت تفتقر إلى أهمية إشراك المرأة في عملية صنع القرار، وتطبيق معايير التمييز، وهذا يعكسه ميل المجتمع الذكوري إلى منح القيادات الذكورية زمام الأمور وإهمال دور المرأة، وربما ساعدت التزامات المرأة المجتمعية والأسرية كأم وربة أسرة إلى تعزيز هذا التنحي عن الانخراط بثقافة التميز المؤسسي. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (داود وآخرين ، 2020) و(الشمري والأدهم، 2022) و (Faraj,2018) في وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير الجنس وخالفت النتيجة في كونها جاءت في هذه الدراسات لصالح الإناث. بينما خالفتها نتائج دراسة كل من (الرملاوي ونصار، 2020)، و(الحمار وإبراهيم، 2020) و(العنزي ومشعل، 2020) حيث لم يظهر لديها فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس.

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α =.05) بين تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لدرجة تطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة في ضوء الأنموذج الأوروبي للتميز تعزى لمتغيّر المسمى الوظيفي.

لاختبار هذه الفرضية استُخدم اختبار ت للعينات المستقلة (Independent T test) لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لدرجة تطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة تبعاً لمتغيّر المسمى الوظيفي، والجدول (6) يبين النتائج.

الجدول (6) نتائج اختبار ت للعينات المستقلة (Independent T test) لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لدرجة تطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة تبعاً لمتغيّر المسمى الوظيفي

المسمى الوظيفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
قيادات إدارية	3.76	.64	1.068	461	.286
عضو هيئة تدريس	3.69	.73			

يظهر الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=.05) في درجة تطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة تعزى للمسمى الوظيفي، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية الثانية. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن القيادات الإدارية وأعضاء هيئة التدريس جميعهم يخضعون للسياسات واللوائح والإجراءات ذاتها وفقا لأنظمة الجامعة، مما انعكس على نتائج مماثلة لتقييم كلا الفئتين، وأن الجامعة تمنح الجميع أدوارا مماثلة، وتشملهم في خططها للتميز. وقد اتفقت النتيجة مع دراسة (Dallasheh & Zubeidat,2022) و(نصار والرملاوي،2020) و(الحمار وإبراهيم، 2020) و(العنزي ومشعل، 2020). بينما خالفت النتيجة نتيجة دراسة كل من و (Faraj,2018) و(شحاتة، 2021) التي جاءت لصالح القيادات الإدارية.

الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=.05) بين تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لدرجة تطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة في ضوء الأنموذج الأوروبي للتميز تعزى لمتغيّر المؤهل العلمي.

لاختبار هذه الفرضية استخدم اختبار ت للعينات المستقلة (Independent T test) لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لدرجة تطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة تعزى لمتغيّر المؤهل العلمي، والجدول (7) يبين النتائج.

الجدول (7) نتائج اختبار ت للعينات المستقلة (Independent T test) لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لدرجة تطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
دكتوراه	3.76	.71	1.443	461	.150
ماجستير فأقل	3.66	.67			

يظهر الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=.05) في درجة تطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة تعزى للمؤهل العلمي، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية الثالثة.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن القيادات الإدارية وأعضاء هيئة التدريس يعملون في البيئات ذاتها، وأنهم يخضعون للسياسات واللوائح والإجراءات ذاتها والقوانين ذاتها، مما لم يخلق تفاوتا بين الفئتين في وجهات النظر، كما أن ذلك يظهر عدالة الجامعات في توزيع المهام، وتفويض الصلاحيات، بغض النظر عن المؤهل العلمي، فالجميع لديه فرص متساوية، والجميع قادر على أن يكون شريكا حقيقيا في مسيرة التميز الجامعية. وقد خالفت دراسة (Faraj,2018) لصالح حملة الدكتوراة برتبة أستاذ مشارك، بينما اتفقت النتائج مع (نصار والرملاوي،2020) و(الحمار وإبراهيم، 2020) و(العنزي ومشعل، 2020).

الفرضية الصفرية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α =.05) بين تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لدرجة تطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة في ضوء الأنموذج الأوروبي للتميز تعزى لمتغيّر نوع الجامعة.

لاختبار هذه الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لدرجة تطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة تبعاً لمتغيّر نوع الجامعة، والجدول (9) يبين النتائج.

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لدرجة تطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة تعزى لمتغيّر نوع الجامعة

نوع الجامعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
حكومية	3.49	.57
عامة	3.71	.72
خاصة	3.92	.63

يلاحظ من خلال الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لدرجة تطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة تبعاً لمتغيّر نوع الجامعة، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α =.05) طُبق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) وجاءت النتائج كما في الجدول (10)

جدول (10) تحليل التباين الأحادي للفروق في تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لدرجة تطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة تبعاً لمتغيّر نوع الجامعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	6.574	2	3.287	7.016	.001
داخل المجموعات	215.516	460	.469		
المجموع	222.090	462			

يلاحظ من خلال الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المبحوثين لدرجة تطبيق قيادة التّميّز في الجامعات الفلسطينيّة تبعاً لمتغيّر نوع الجامعة، وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية الخامسة وقبول الفرضية البديلة. ولتحديد لصالح من كانت هذه الفروق استخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول (11) يبين النتائج.

الجدول (11) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق بين متوسطات تقديرات المبحوثين لدرجة تطبيق قيادة التّميّز تبعاً لنوع الجامعة

نوع الجامعة	عامة	خاصة
حكومية	- .21	-.43*
عامة	-	-.22*
خاصة	-.22*	-

* دال احصائيًا عند مستوى الدلالة (.05)

يبين الجدول (11) أن فروق الدالة إحصائياً جاءت لصالح الجامعات الخاصة مقارنةً بالجامعات الحكومية والعامة. ويعزو الباحثان ذلك إلى اهتمام الجامعات الخاصة بتحقيق التنافسية، بدءا من التخطيط وبناء الرؤية والرسالة ومرورا بالتغيير والتحول، لاعتبارات تحقق لها الاستدامة، وتوفر لها فرص استقطاب الموارد المادية والبشرية التي تهيئ لها تحقيق الميزة التنافسية على غيرها من الجامعات، وبالتالي تحقيق أهدافها التعليمية والربحية، حيث تسعى الجامعات الخاصة لإثبات وجودها في الساحة الفلسطينية نظرا لحداثة إنشاء الجامعات الخاصة، وزيادة أعداد الطلبة، وبالتالي الرغبة في استقطابهم بالإضافة إلى الانفتاح على العالم المتقدم، والانفجار المعرفي المتسارع، الذي يفرض على الجامعات الخاصة مجاراته، ومحاولة استشراف المستقبل في خططها، وبرامجها، وقد تسهم المقدرة المالية، والاستقلال المالي للجامعات الخاصة بمجاراة هذه المستحدثات، في حين تعجز الجامعات العامة والحكومية عن ذلك نظرا للظروف المالية الصعبة التي تعاني منها. وقد انفردت الدراسة عن الدراسات السابقة في اختيارها متغير نوع الجامعة.

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة فإن الدراسة توصي بالآتي:

- تعزيز دور القيادات الإدارية وأعضاء هيئة التدريس وإشراكهم في عمليات صنع القرار، وتفويض الصلاحيات.
- ضرورة تبني الجامعات كافة لثقافة التميز والعمل على نشرها بالوسائل المتاحة، وتعزيزها.
- استمرار رعاية الجامعات لجوانب التميز لدى العاملين وإشراكهم وتشجيعهم.
- دمج العاملين في عمليات التخطيط والتنفيذ للخطة الاستراتيجية من خلال بناء فرق تطوير متنوعة الأعضاء.
- رصد الجامعات لحاجات العاملين فيها، ومحاولة تلبيتها؛ لما لذلك من دور هام في تحقيق التميز.
- ضرورة اهتمام الجامعات العامة والحكومية بتطبيق معايير قيادة التميز أسوة بالجامعات الخاصة الفلسطينية.
- الارتقاء بدور المرأة في الجامعات الفلسطينية وإشراكها في عمليات صنع القرار، وقيادتها للتميز المؤسسي أسوة بالذكور.

المصادر والمراجع باللغة العربية:

- الحمّار، م وإبراهيم، م. (2020). متطلبات تطبيق معايير إدارة التّميّز EFQM بجامعة نجران في ضوء بعض الخبرات العالميّة. مجلة اتحاد الجامعات العربيّة، 40(1)، 21-50.

- داود، خ والعجمي، م ونور، ح. (2020). متطلبات تحقيق التّميّز في التّعليم الجامعيّ الأزهريّ على ضوء التّوجيهات المعاصرة. مجلة كليّة التّربية جامعة الأزهر، 180(5)، 258-294.
- الزيديين، خ. (2013). القيادة الإدارية وتطوير منظمات التعليم العالي. عمان: دار الأيام للنشر والتوزيع.
- زيدان، أ. (2012). تفعيل دور عضو هيئة التدريس في التخطيط الاستراتيجي لتحسين جودة الأداء بالجامعات. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، (32)، 1-27.
- السّعود، ر. (2021). قضايا معاصرة في القيادة التّربويّة. عمان: طارق للخدمات المكتبيّة.
- شحاتة، أ. (2021). إدارة التّميّز المؤسسيّ في الجامعات المصريّة وفق الأنموذج الأوروبيّ للتّميّز EFQM دراسة ميدانية بجامعة الإسكندريّة، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة الإسكندريّة، مصر.
- الشّمري، ب واللويش، أ. (2022). ممارسة معايير إدارة التميز المؤسسي بجامعة حائل في ضوء الأنموذج الأوروبي للتميز EFQM. مجلة بحوث، 8(2)، 2-28.
- عبّاس، م. (2018، 4، 22). قرار بقانون رقم (6) لسنة 2018م بشأن التّعليم العالي. الوقائع الفلسطينيّة، (142)، 4-17.
- العنزي، م. (2020). دور القيادات الإدارية بجامعة حائل في تحقيق التميز الإداري في ضوء النموذج الأوربي للتميزEFQM . مستقبل التربية العربية،27 (128)،11 – 68.
- القرزعي، م. (2018)، فلسفة إدارة التّميّز المؤسسيّ في التّعليم نماذج دوليّة وعربية ومحلية. الجيزة: مركز الخبرات المهنيّة للإدارة "بميك".
- المجلس التّنفيذيّ. (2024). دليل الدّورة التّقييميّ. الإصدار الأول، دبي: برنامج دبي للتّميّز الحكوميّ.
- مركز الملك عبد الله الثّاني للتّميّز. (2023). كتيّب جائزة الملك عبد الله الثّاني لتميّز الأداء الحكوميّ والشّفافيّة الدّورة التّاسعة 2023-2024. عمان، الأردن متوفر على https://www.kace.jo /
- معمار، ص وحسن، س، والدربي، ع؛ والكعبي، ع. (2021). دور قادة المدارس الحكومية في إدارة التميز من وجهة القيادات التربوية بإمارة رأس الخيمة وفق النموذج الأوروبي للتميز EFQM . المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 10(1)، 40-58.
- أبو نصّار، أ. (2020). أداء القيادات الأكاديميّة ودورها في تطبيق متطلبات التّميّز التّنظيميّ للجامعات الفلسطينيّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس. مجلة كلّيّة فلسطين التّقنيّة للأبحاث والدّراسات 2021، 8، 43-81.
- نصّار، ص والرّملاوي، ن. (2020). درجة توافر أبعاد نموذج التّميّز الأوروبيّ EFQM لدى الجامعات الفلسطينيّة وعلاقته بالأداء المؤسسيّ بالتّطبيق على الجامعة الإسلاميّة بغزّة. مجلة جامعة الإسراء للعلوم الإنسانيّة، (12)، 113-140.

References:

- Abbas, M. (2018, 4, 22). Decree Law No. (6) of 2018 regarding higher education. (In Arabic) *Palestinian waqayie*, (142), 4-17.
- Abu Nassar, A. (2020). The performance of academic leaders and their role in implementing the requirements of organizational excellence in Palestinian universities from the point of view of faculty members. (In Arabic), *Palestine Technical College Journal for Research and Studies 2021*, 8, 43-81.
- Al-Anazi, M. (2020). The role of administrative leaders at the University of Hail in achieving administrative excellence in light of the European Excellence Model EFQM, (in Arabic), *The Future of Arab Education*, 27 (128), 11 – 68.
- Alders, A.F. (2023). *Cultivating Organizational Excellence, A Practitioner's View*. Springer Nature: Switzerland.
- Al-Hammar, M & Ibrahim, M. (2020). Requirements for applying the EFQM Excellence Management Standards at Najran University in light of some international experiences, (In Arabic), *Journal of the Association of Arab Universities*, 40(1), 21-50.
- Al-Qarzai, M. (2018), *The Philosophy of Managing Institutional Excellence in Education, (in Arabic), International, Arab, and Local Models*, Giza: Center for Professional Management Expertise (BMEC).
- Al-Saud, R. (2021). *Contemporary Issues in Educational Leadership*, (in Arabic), Amman: Tariq Office Services.
- Al-Shammari, B & Al-Lawish, A. (2022). Practicing institutional excellence management standards at the University of Hail in light of the European Excellence Model EFQM, (in Arabic), *Research Journal*, 8(2), 2-28.
- AL-Shehri, K. & AL-Shahrani, K. (2021). The Extent of the Application of Excellence Management in the School of the Royal Commission in Jubail in Light of the EFQM Model. *International Journal of Innovation, Creativity*

and Change, 51(11), 264-282.

- Al-Zaidien, K. (2013). *Administrative leadership and development of higher education organizations*. (In Arabic), Amman: Dar Al-Ayyam for Publishing and Distribution.
- Barnard, C. (1938). *The Functions of The Executive*. Cambridge: Harvard University Publishing Limited.
- Dallasheh, W& Zubeidat, I. (2022). The degree of implementing total quality management (TQM) standards in Arab minority higher education institutions in Israel. *Management in Education*, 1-12.
- Daoud, K, Al-Ajami, M & Nour, H. (2020). Requirements for achieving excellence in Al-Azhar university education in light of contemporary directives, (In Arabic), *Journal of the Faculty of Education*, Al-Azhar University, 180(5), 258-294.
- Djamel Eddine, S& Belguidoum, S. (2023). The Role of Human Resource Management in Achieving Institutional Excellence in Assurance Organizations. *EL- Acil Journal for Economic and Administrative Research*, 7(1), 17-36.
- EFQM. (2020). *The EFQM Model.*London: EFQM.
- EFQM. (2022). *The EFQM Global Award 2022 Recognition.*London: EFQM.
- Executive Council. (2024). *Evaluation Cycle Guide*, (in Arabic), Dubai: Dubai Government Excellence Programme.
- Faraj, S. (2018). Assessing Excellence Management in the European Excellence Model at Taif University. *International Journal of Education & Literacy Studies (IJELS)*,6(4), 175-186.
- King Abdullah II Center for Excellence (2023), *King Abdullah II Award for Excellence in Government Performance and Transparency booklet*, ninth session 2023-2024, (in Arabic), Amman, Jordan, available at https://www.kace.jo/
- Mimar, S, Hassan, S, Al-Darbi, A. & Al-Kaabi, A. (2021). The role of government school leaders in managing excellence from the point of view of educational leaders in the Emirate of Ras Al Khaimah according to the European Excellence Model EFQM, (In Arabic), *International Specialized Educational Journal*, 10(1), 40-58.
- Nabi, Y, Shaprova, G, Buganova, S, Suleimenova, K, Toktarkozha, G, Kobenkulova, Z, Zheksembinova, A, Sekenova, A. (2018). The Validity of A Design Technology for A Higher Education Quality Assurance System Based on the EFQM Model. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 14(3), 831-847.
- Nassar, S & Al-Ramlawi, N. (2020). The degree of availability of the dimensions of the European Excellence Model EFQM in Palestinian universities and its relationship to institutional performance as applied to the Islamic University of Gaza, (In Arabic), *Al-Isra University Journal for Human Sciences*, (12), 113-140.
- NIST. (2019). *Baldrige Performance Excellence Program*. Available at https://www.nist.gov/
- Okland, J.S. (1999). *Total Organizational Excellence Achieving World- Class Performance*, Butterworth-Heinemann: Oxford.
- Santos, R, & Abreu, A. (2019). EFQM Model Implementation in a Portugese Higher Education Institution. *DE GRUYTER*, (9), 99-108.
- Schein, E.H. (2010). *Organaizational Culture and Leadership*. Jossey-Bass: Francisco.
- Shehata, A. (2021). *Managing institutional excellence in Egyptian universities according to the European Excellence Model (EFQM), a field study at the University of Alexandria*, (in Arabic), unpublished doctoral dissertation, Alexandria University, Eygept.
- Steed, C. (2002). *Excellence in Higher Education. Evaluating the Implementation of the EFQM Excellence Model in Higher Education in the UK*, Beitrag Zur Hochschulforschung, Heft,1-2.
- Sommerville, A. K. (2007). The Applicability of the EFQM Excellence Model to Higher Education, *Unpubished doctoral dissertation*, University College London.
- Walton, R.E. (1985). *From Control to Commitment in the Workplace*. New York: Harvard Business Review.
- Zidan, A. (2012). Activating the role of the faculty member in strategic planning to improve the quality of performance in universities, (In Arabic), *International Journal of Educational Research*, (32), 1-27.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (45) .September 2024
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

The Concern of Violence and its Relationship of Learning Motivation Among Eleventh Grade Students in Nazareth and Galilee Region Among the Palestinian Inside the Green Line

Ms. Soraida Mansour Assad *

PhD student, Educational Sciences Department, Faculty of Graduate Studies, Arab American University, Ramallah, Palestine.

Oricd No: 0009-0001-2841-8826
Email: sorrymansour@gmail.com

Received:
21/01/2024

Revised:
21/01/2024

Accepted:
11/03/2024

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

Citation: Assad, S. M. The Concern of Violence and its Relationship of Learning Motivation Among Eleventh Grade Students in Nazareth and Galilee Region Among the Palestinian Inside the Green Line. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 15(45). https://doi.org/10.33977/1182-015-045-009

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

- **Open Access**

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

Abstract

Objectives: The study aimed to identify the level of violence anxiety and the level of learning motivation among eleventh grade students in Nazareth and Galilee region Among the Palestinian inside the Green Line.

Methods: The study sample consisted of (200) male and female students enrolled for the academic year 2021/2022, and they were selected in the available way. The Study has used the descriptive method. To achieve the goals of this study, two measuring scales were chosen, violence anxiety scale and the learning motivation scale.

Results: The study showed the following results: The school administration style is one of the factors to which school violence is attributed , as it came in the first order that the school's neglect in punishing the violent student encourages the rest of the students to practice violent behaviour inside the school, and the classroom management of the teacher is one of the factors that School violence is attributed to her, as the teacher's mockery of students came in the first place, and the style of parental treatment is one of the factors to which school violence is attributed, as it came in the first place, parenting that lacks warm feelings, and finally the student's personality skills are one of the factors to which violence is attributed, where the irrational thinking has a negative correlation between violence anxiety and learning motivation.

Keywords: Violence anxiety, motivation to learn.

قلق العنف وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى طلبة صف الحادي عشر في منطقة الناصرة والجليل في الداخل الفلسطيني

أ. سريده منصور أسعد*

طالب دكتوراه، قسم العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا، الجامعة العربية الامريكية، رام الله، فلسطين

الملخص

الأهداف: هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى قلق العنف ومستوى دافعية التعلم لدى طلبة صف الحادي د عشر في منطقة الناصرة والجليل في الداخل الفلسطيني، كما هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين قلق العنف والدافعية للتعلم لدى طلبة صف الحادي عشر في منطقة الناصرة والجليل في الداخل الفلسطيني.

المنهجية: تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة والمسجلين في العام الدراسي 2022/2021، وقد تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياسين للدراسة، وهما: مقياس قلق العنف، ومقياس الدافعية للتعلم.

النتائج: أظهرت الدراسة النتائج الآتية: أن نمط الإدارة المدرسية أحد العوامل التي يرجع لها العنف المدرسي، حيث جاء في الترتيب الأول أن إهمال المدرسة في عقاب الطالب العنيف مشجع لباقي الطلبة على ممارسة السلوك العنيف داخل المدرسة، وكذلك فإن الإدارة الصفية من المعلم أحد العوامل التي يعزى لها العنف المدرسي، حيث جاء في الترتيب الأول سخرية المعلم من الطلبة، كما أن اسلوب المعاملة الوالدية أحد العوامل التي يعزى لها العنف المدرسي، حيث جاء في الترتيب الأول الوالدية التي تفتقد المشاعر الدافئة، واخيرا جاءت سمات شخصية الطالب أحد العوامل التي يعزى لها العنف المدرسي، حيث جاء في الترتيب الأول الأفكار اللاعقلانية حول القوة كمصدر لحماية الذات، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمقياس قلق العنف والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: قلق العنف، الدافعية للتعلم.

المقدمة

يعتبر التعلم شرطا أساسيا لتكيف الإنسان مع محيطه الذي يعيش فيه، فهو في عملية تعلم مستمرة منذ ولادته وحتى مماته، فيتعلم كيف يحافظ على سلامته وحياته وكيف ينظم وقته، ويختار استجاباته، ولا يتوقف على مرحلة واحدة، فعملية التعلم لدى الفرد مستمرة طوال حياته.

ويعد القلق من العوامل الأساسية للصحة النفسية، وهو يمثل أحد الانفعالات التي تصيب الأفراد، ويحتل القلق الصدارة من بين المشكلات الانفعالية، لدرجة أن الكثير أطلقوا على العصر الذي نعيشه بعصر القلق، وهذا نتيجة للمتغيرات التي طرأت على المجتمع بشكل عام، والتي أثرت على المؤسسات التعليمية بشكل خاص، وتقف الكثير من الأسباب وراء القلق سواء أكانت أسرية أو مدرسية أو مجتمعية (فرج، 2009).

فالقلق توجس يصحبه تهديد لبعض القيم التي يتمسك بها الفرد، ويعتقد أنها أساسية لوجوده كشخص، وللقلق أساسان، هما: الاستعداد الفطري والأحداث الخاصة التي تستحضر القلق عن طريق التعلم بأنواعه المختلفة (ياسين، 2018)، كما وأشار ياسين (2018) الى أعراض القلق، وأهمها: الأعراض النفسية: وهي نوبة من الهلع التلقائي، الاكتئاب، ضعف الأعصاب، الانفعال الزائد، تشتت الانتباه، عدم القدرة على التركيز، عدم القدرة على النوم، كما يبدو الشخص القلق في حالة اضطراب في توافقه مع الآخرين، حيث يميل للعزلة والبعد عن التفاعلات الاجتماعية، ويبدو عليه عدم القدرة على إحداث تكيف بناء على الظروف والأشخاص والمواقف الاجتماعية، والأعراض المعرفية: وتتضمن مجموعة من الخصائص المعرفية على النحو الآتي: التطرف في الأحكام، تبني اتجاهات ومعتقدات عن النفس وعن الحياة لا يقوم عليها دليل منطقي، الميل للاعتماد على الأقوياء ونماذج السلطة وأحكام التقاليد، وقد ذكر كل من فرج (2009)، ومصطفى (2011) أن هنالك العديد من أسباب القلق، وأهمها: الاستعداد النفسي العام: كالضعف النفسي العام، الشعور بالتهديد الداخلي أو الخارجي الذي تفرضه بعض الظروف البيئية، التوتر النفسي الشديد، العوامل الاجتماعية: كالأزمات الحياتية، الضغوط الحضارية والثقافية والبيئية المشبعة لعوامل الخوف والحرمان والوحدة، بالإضافة إلى الأسباب التربوية وعدم القدرة على التكيف الاجتماعي.

كما ويعد العنف إحدى المشكلات السلوكية التي شاع انتشارها داخل المدارس، والتي كان لها تأثير كبير على كل من الطالب، المدرسة والمجتمع ككل، فرغم اختلاف أسباب هذه المشكلة وتباينها من بيئة تعليمية لأخرى، ومن فرد لآخر إلا أنها أثرت سلبا على الصحة النفسية للطلبة وعلى أدائهم وتحصيلهم الاكاديمي، كما تعد الدافعية للتعلم من بين المتغيرات الهامة في حياة الفرد والتي تؤثر على مستواه سلبا أو إيجابا في مختلف المجالات، وقد يؤثر العنف على دافعية الطالب للتعلم (ابن مهدية، 2018).

كما ويعد العنف أحد المشكلات الأكثر أهمية التي تهدد الصحة النفسية والجسمية والعقلية، وإنه بالرغم من أن المدرسة مكان يفترض أن يكون معدا لتقليل التأثيرات السلبية للعنف في المجالات الاجتماعية، فإنها قد تصبح مصدرا لمختلف أنواع العنف (Turkum,2011)

وقد ذكر كل من كاهينة (2016) ومحسن (2016) العديد من أسباب العنف المدرسي، وأهمها: الاسباب الاجتماعية، الاسباب التربوية، الأسباب النفسية، حيث ذكر كاهينة (2016) أن هنالك العديد من أشكال العنف المدرسي، وأهمها:

- **أولاً:** العنف الموجه من طالب الى طالب آخر، ويتضمن: العنف الجسدي، العنف اللفظي، العنف النفسي.
- **ثانياً:** العنف الموجه من الطالب على الإثاث المدرسي، ويتمثل في تكسير الشبابيك والأبواب ومقاعد الدراسة، والحفر على الجدران والكتابة عليها، أو تمزيق الكتب والأغراض المكتبية، وتكسير الزجاج وقطع أسلاك الكهرباء، وتمزيق الصور والوسائل التعليمية، وإلقاء القاذورات في الحدائق العامة وقطع النباتات وإشعال الحرائق.

وتعد الدافعية للتعلم إحدى العوامل المهمة التي تؤدي دورا فاعلا في تعلم المتعلم، حيث إن لها أهمية في زيادة انتباه الطالب واندماجه في الأنشطة التعليمية، ويرجع نجاحه أو فشله إلى عوامل داخلية، وسيطرته على العوامل المؤثرة في إنجاز مهمة التعلم، ولها دور مهم في رفع مستوى أداء الطالب وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة الدراسية التي يواجهها، كما أنها وسيلة موثوقة وثابتة للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي للطالب (سرحان، 2015).

ويكمن مفهوم الدافعية للتعلم في أنهه الرغبة في تحقيق النجاح وتحقيق مستوى تربوي معين، أو لكسب تقبل اجتماعي من الآباء والمعلمين، تدفع بإمكانيات الطالب العقلية لتحقيق أقصى الأداء الممكن أثناء العملية التربوية (سيسبان، 2017).

وقد أشار غباري (2008) أن هناك عناصر عدة تشير إلى الدافعية للتعلم لدى المتعلم وهذه العناصر، هي: حب الاستطلاع، الكفاية الذاتية، الاتجاه، الكفاية، الدوافع الخارجية، وأكد الزغول (2012) أنه يمكن للدافعية أن تؤدي الوظائف التالية: توليد

السلوك، توجية السلوك نحو المثير الذي يشبع الحاجة أو تحقيق الهدف، تحدد الدافعية شدة السلوك اعتمادا على مدى إلحاح الحاجة، أو الدافع إلى الإشباع أو مدى صعوبة أو سهولة الوصول إلى الباعث الذي يشبع الدافع، بالإضافة إلى المحافظة على ديمومته واستمرارية للسلوك، فالدافعية تعمل على مد السلوك بالطاقة اللازمة حتى يتم إشباع الدافع، أو تحقيق الغايات والأهداف التي يسعى لها الفرد، أي أنها تجعل من الفرد مثابرا حتى يصل إلى حالة التوازن اللازمة لبقائه واستمراره.

وقد تم إجراء العديد من الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية، حيث أجرت صديق وبداني (2019) دراسة هدفت الى معرفة العلاقة بين العنف المدرسي ودافعية التعلم لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتم استخدام استبانة العنف ومقياس دافعية التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (32) معلما ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد علاقة ارتباطية بين العنف المدرسي ودافعية التعلم لدى الطلبة، وأن الذكور يتجهون لممارسة العنف أكثر من الإناث، وأجرت ابن مهدية (2018) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى العنف المدرسي والدافعية للانجاز الدراسي لدى الطفل، وكذلك التعرف إلى العلاقة الموجودة بينهما، وتكونت عينة الدراسة من (70) طفلا، وتم استخدام مقياس الدافعية كأداة لجمع البيانات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى العنف المدرسي مرتفع لدى الطفل، وأن مستوى الدافعية للإنجاز الدراسي منخفضة لديه، وأنه توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين العنف المدرسي والدافعية للتعلم المدرسي عند الطفل.

كما وأجرت المياحي والفتلاوي (2017) دراسة هدفت التعرف إلى مدى قلق العنف وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وقد تم استخدام مقياسي قلق العنف والدافعية للتعلم، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد عينة الدراسة يتصفون بالعنف، وأن العلاقة ضعيفة بين القلق والدافعية للتعلم.

وأجرى هيرتزوج وآخرون (Hertzog & others,2016) دراسة هدفت التحقق في وجهات النظر حول السلوكيات التي تشكل العنف، وتكونت عينة الدراسة من (198) من أولياء الأمور، و (131) من موظفي المدرسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن التصورات الخاصة بالتعريف التدريجي كمشكلة هامة داخل المدرسة تختلف بين الطلبة وأولياء الأمور وموظفي المدرسة.

وأجرى النجار (2014) دراسة هدفت التعرف إلى أشكال العنف المدرسي وأسبابه لدى الطلبة بالمرحلة الأساسية، وتكونت عينة الدراسة من (120) طالبا وطالبة، وأظهرت النتائج أن العنف الجسدي قد حصل على أعلى تقدير تلاه العنف نحو الممتلكات، ثم العنف اللفظي، وأخيرا محور العنف الجماعي، كما حصلت الأسباب التربوية على الترتيب الأول في أسباب العنف المدرسي من وجهة نظر الطلبة، تلاه الأسباب الشخصية، وأخيرا الأسباب الاجتماعية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيا في تصورات الطلبة لأشكال العنف المدرسي تعزى للجنس.

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أنها أكدت على أهمية تمرير برامج توعوية وإرشادية بهدف الحد من ظاهرة قلق العنف، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في اختيار مشكلتها وصياغة فرضياتها وبناء أدوات القياس.

مشكلة الدراسة

تعد المدرسة الخلية المكملة في تكوين السلوك الإنساني والمهمة لبناء نسيج المجتمع؛ لكي يقوم ويستند على ركيزة مهمة للعمل، وبناء المجتمع بصورة منهجية يقوم على أسس رصينة منها الدافعية للتعلم لدى الطلبة، والذي ينعكس على قيادة المدرسة وتطويرها للدولة، وانطلاقاً من عمل الباحثة في المدارس، ومعايشتها لسلوكيات الطلبة وانعكاساتها على وضعهم الأكاديمي، وتقديرها من خلال ذلك لحاجاتهم لمواجهتها، حيث إن الظواهر والسلوكيات التي تظهر عند بعض الطلبة تعد انحرافا عن أهداف السياسة التعليمية، ولا بد من دراستها وتشخيصها لكي تصبح مخرجات التعليم متوافقة مع أهدافها المحددة في السياسة التعليمية، كما وأنه لسلوك الإنساني صور مختلفة، منها: القلق وهو استجابة للتغيرات والمثيرات المختلفة التي تشكل في ضوئها سلوك الفرد وتفاعله مع ذاته ومجتمعه ويعطي دافعية للقيام بأعماله، وقد أكدت نتائج دراسة صديق وبداني (2019) أن مستوى العنف المدرسي مرتفع لدى الطلبة، وأن مستوى الدافعية للتعلم الدراسي منخفضة لديهم، وأيضاً أكدت نتائج دراسة المياحي والفتلاوي (2017) أن الطلبة يتصفون بالعنف، ومن هنا اتجهت الباحثة خلال الدراسة الحالية للبحث عن مستوى القلق وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى طلبة صف الحادي عشر في منطقة الناصرة والجليل في الداخل الفلسطيني.

أسئلة الدراسة:

- ما مستوى قلق العنف لدى طلبة صف الحادي عشر في منطقة الناصرة والجليل في الداخل الفلسطيني؟
- ما مستوى الدافعية للتعلم لدى طلبة صف الحادي عشر في منطقة الناصرة والجليل في الداخل الفلسطيني؟

- هل توجد علاقة ارتباطية بين قلق العنف والدافعية للتعلم لدى طلبة صف الحادي عشر في منطقة الناصرة والجليل في الداخل الفلسطيني؟

فرضيات الدراسة

- مستوى قلق العنف لدى طلبة صف الحادي عشر في منطقة الناصرة والجليل في الداخل الفلسطيني مرتفع.
- مستوى الدافعية للتعلم لدى طلبة صف الحادي عشر في منطقة الناصرة والجليل في الداخل الفلسطيني مرتفع.
- توجد علاقة ارتباطية بين قلق العنف والدافعية للتعلم لدى طلبة صف الحادي عشر في منطقة الناصرة والجليل في الداخل الفلسطيني.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية التعرف إلى مستوى قلق العنف ومستوى دافعية التعلم لدى طلبة صف الحادي عشر في منطقة الناصرة والجليل في الداخل الفلسطيني، كما تهدف الكشف عن العلاقة بين قلق العنف والدافعية للتعلم لدى طلبة صف الحادي عشر في منطقة الناصرة والجليل في الداخل الفلسطيني.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة في:

1. أهمية المرحلة العمرية التي يمر بها صف الحادي عشر، وهي المرحلة التي يميل بها الطالب لاكتشاف كل ما هو جديد ويميل للاستقلالية والتحرر من قيود الأسرة وضوابط المجتمع، وبالتالي قد يلجأ الى العنف كوسيلة لإثبات ذاته، كما قد يؤثر سلوك العنف لديهم على دافعيتهم للتعلم وتحصيلهم الدراسي.
2. أهمية الموضوع الذي تتناوله، حيث يتمثل في قلق العنف وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى طلبة صف الحادي عشر في منطقة الناصرة والجليل في الداخل الفلسطيني، فالدراسة تربط بين متغيري قلق العنف الذي شاع انتشاره في مختلف المؤسسات التعليمية الذي أصبح يشكل خطرا كبيرا على الفرد والمجتمع، ومتغير الدافعية للتعلم التي تلعب دورا كبيرا في عملية التحصيل الدراسي.
3. إعداد أدوات الدراسة ذات صلة بقلق العنف، والدافعية للتعلم التي يمكن استخدامها من قبل الباحثين والاختصاصيين النفسيين.

الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في أنها:

1. ستوفر معلومات يمكن توظيفها في إعداد برامج إرشادية تسهم في انخفاض قلق العنف وزيارة الدافعية للتعلم لدى طلبة المدارس.
2. يمكن أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في وضع الخطط والبرامج التربوية من قبل مديري المدارس والمسؤولين في المؤسسات المختلفة؛ من أجل رعاية طلبة المدارس والاهتمام بهم.

مصطلحات الدراسة:

قلق العنف: حالة توتر شامل ومستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد حدث، ويصحبها خوف غامض، وأعراض نفسية وجسمية (زهران، 2015:184).

وتعرفه الباحثة إجرائيا: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس قلق العنف الذي سيتم تطويره لأغراض هذه الدراسة.

الدافعية للتعلم: حالة داخلية تحرك سلوك الفرد وأدائه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو الهدف أو الغاية" (عياصرة، 2016: 36).

وتعرفه الباحثة إجرائيا: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الدافعية للتعلم الذي سيتم تطويره لأغراض هذه الدراسة.

حدود الدراسة

- **الحدود الزمانية**: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2021-2022).
- **الحدود المكانية**: المدارس الثانوية في منطقة الناصرة والجليل في الداخل الفلسطيني.

- **الحدود البشرية**: اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة صف الحادي عشر في منطقة الناصرة والجليل في الداخل الفلسطيني.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على التعرف إلى قلق العنف وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلبة صف الحادي عشر في منطقة الناصرة والجليل في الداخل الفلسطيني.
- **الحد الاجرائي:** دلالات صدق الأداة وثباتها التي سيتم توزيعها على أفراد عينة الدراسة.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الذي يتم من خلاله وصف ظاهرة موضوع الدراسة وصفاً دقيقاً اعتماداً على جمع البيانات، وتصنيفها وتحليلها (الدليمي، 2019)

مجتمع الدراسة:

تكون من جميع طلبة صف الحادي عشر في منطقة الناصرة والجليل في الداخل الفلسطيني، والبالغ عددهم (992) طالبا وطالبة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة من طلبة صف الحادي عشر في منطقة الناصرة والجليل في الداخل الفلسطيني والمسجلين في العام الدراسي 2022/2021، أي ما يساوي 20% من مجتمع الدراسة، وهذا يدل على أن العينة ممثلة لمجتمع الدراسة، وقد تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة.

أدوات الدراسة:

تمثلت أدوات الدراسة في:

1. **مقياس قلق العنف:** بعد اطلاع الباحثة على القراءات والكتب والبحوث ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية منها مقياس دراسة صديق وبداني (2019)، ومقياس دراسة المياحي والفتلاوي (2017)، تم بناء المقياس الخاص بالدراسة الحالية، وتطويره وتحديد أهدافه وأبعاده وصياغة فقراته، ومن ثم إخضاعه للتحكيم والضبط.
2. **مقياس الدافعية للتعلم:** بعد اطلاع الباحثة على القراءات والكتب والبحوث ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية منها مقياس دراسة بولانين وجروتبيتر (2021)، ومقياس دراسة صديق وبداني (2019)، ومقياس دراسة المياحي والفتلاوي (2017)، تم بناء المقياس الخاص بالدراسة الحالية، وتطويره، وتحديد أهدافه وأبعاده وصياغة فقراته، ومن ثم إخضاعه للتحكيم والضبط.

صدق الاستبانة:

تم التأكد من صدق مؤشرات الاستبانة بطريقتين:

1. صدق المحتوى:

تم عرض المقاييس على عدد من المحكمين، من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين، وذلك بهدف التأكد من مناسبة المقاييس لما أُعدت لقياسه، وسلامة صياغة الفقرات ومدى وضوحها، ودرجة انتماء الفقرة للبعد الذي وضعت فيه، وتم أخذ الملاحظات التي أجمع عليها المحكمون، بإضافة أو حذف فقرات من المقاييس لمناسبة المقاييس للبيئة الفلسطينية.

2. صدق البناء:

وللتحقق من صدق البناء، فقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات والمجال من جهة، وبين الفقرات والمقياس ككل من جهة أخرى، وذلك كما هو مبين في الجدول (1).

الجدول (1) قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس قلق العنف

المجال	رقم الفقرة	الفقرات	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس
	1	أشعر بتراخي المدرسة في معالجة ظاهرة العنف بين الطلبة	.48	.35
	2	أعتقد سبب العنف عدم السماح للطلبة بالمشاركة في اتخاذ القرار	.76	.59

المجال	رقم الفقرة	الفقرات	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس
نمط الإدارة المدرسية	3	عدم قيام المستشار بدوره في حل المشكلات الطلابية	.55	.49
	4	تفرض إدارة المدرسة القوانين القاسية وتجبر الطلبة عليها	.74	.77
	5	لا تساعدني إدارة المدرسة في حل مشكلاتي داخل المدرسة	.70	.63
	6	نقص الأنشطة المدرسية المتعددة التي تشبع الهوايات والميول يسبب طاقة عدوانية لدى الطلبة	.74	.51
	7	أشعر أن إهمال المدرسة في عقاب الطالب العنيف يشجع الطلبة على تبني السلوك العنيف داخل المدرسة	.73	.65
	8	ضيق المدرسة والغرف الصفية مع كثرة عدد الطلبة يسبب التوتر والعنف الجسدي بين الطلبة	.78	.71
	9	إدارة المدرسة تتصف بالعنف مع الطلبة معظم الوقت	.56	.47
الادارة الصفية من المعلم	10	يقوم المعلم بعقاب جماعي للطلبة بسبب بعض الطلبة الذين يثيرون الفوضى	.80	.80
	11	بعض المعلمين يشعرون الطلبة بالاضطهاد	.73	.74
	12	يستخدم المعلم التهديد بالرسوب لضبط الصف الدراسي	.86	.82
	13	غالبا ما يستخدم المعلم العقاب	.74	.63
	14	نادرا ما يسمح المعلم بالتعبير عن رأي الطالب الشخصي داخل الصف	.66	.59
	15	عدم قدرة المعلم على حل المشكلات الصفية سبب استخدام الطلبة للقوة	.79	.74
	16	عندما يسخر المعلم من الطالب لأخطائه أمام زملائه يثير رغبة الطالب في الانتقام من المعلم	.68	.70
	17	في بعض الأوقات يتلفظ المعلم بألفاظ غير لائقة داخل المدرسة	.74	.63
	18	ضعف خبرة المعلم في التعامل مع شخصيات الطلبة المختلفة مما يعني استخدام أسلوب واحد وهو العنف على كل الطلبة	.66	.59
	19	يقوم المعلم بعقاب جماعي للطلبة بسبب بعض الطلبة الذين يثيرون الفوضى	.79	.74
أسلوب المعاملة الوالدية	20	يضربني والدي على أي خطأ	.80	.60
	21	يتلفظ والدي بألفاظ غير لائقة حتى على أخطائي الصغيرة	.67	.59
	22	لا يهتم بي أحد ولا يشعر والداي بمشاكلي واحتياجاتي	.85	.60
	23	دائما أعاقب على أخطاء إخواني حتى لو لم أكن سببا فيها	.75	.63
	24	الحرمان من المشاعر الدافئة يولد العنف لدي	.68	.36
	25	كثرة عقابي في المنزل يجعلني شخصا عدوانيا عنيفا في المدرسة	.78	.65
	26	أسلوب المعاملة القاسي المهمل الرافض يخلق داخلي رغبة الانتقام	.77	.70
	27	فقدان الحنان بسبب مشكلة الطلاق أو فقدان أحد الوالدين سبب عدواني	.72	.71
	28	أسرتي تهتم بإشباع حاجاتي المادية فقط أما حاجاتي المعنوية فلا أحد يهتم بها نهائيا	.82	.75
	29	استخدام القوة هو وسيلتي لحماية نفسي في المدرسة	.72	.71
	30	عندما أشاهد أفلام العنف أعيش إحساس كوني البطل صانع البطولة	.82	.75
سمات شخصية الطالب	31	المسلسلات بما تحتوية من ألفاظ وعبارات ومشاهد تنشر مفاهيم القتل والعدوان والسيطرة والقوة	.73	.64
	32	أشعر بعدم ثقتي بنفسي لذلك أتعمد أن أظهر قويا شجاعا عنيفا	.78	.78
	33	لا استطيع حل مشكلاتي بنفسي فألجأ لصديق عنيف يدافع عني	.72	.71
	34	لدي رغبة في السيطرة على الآخرين	.78	.70
	35	أشاهد كثيرا أفلام العنف فهي تسبب لي المتعة والاستثارة	.84	.81
	36	ألعب كثيرا بالألعاب الإلكترونية العنيفة	.71	.68

المجال	رقم الفقرة	الفقرات	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس
	37	أشعر بالثقة في نفسي عند ضرب الآخرين والانتصار عليهم	.70	.66
	38	أشعر بالسعادة عندما يستعين بي زملائي في أي مشاجرة	.78	.70

يبين الجدول (1) أن معاملات الارتباط مع المجال قد تراوحت بين (.44– 94.)، ومع المقياس تراوحت بين (.35– 83.) وهي قيم مقبولة لإجراء هذه الدراسة، (Magnusson, 1967).

ثبات الاستبانة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، قامت الباحثة بحساب معاملات الثبات لهما، بطريقتين: الأولى طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، حيث قامت بتطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وعددهم (25) طالبا وطالبة، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، حيث تراوحت معاملات الثبات للمجالات بين (.61 –87.)، وبلغت قيمة معامل الارتباط الكلي (.88). أما الطريقة الثانية، فقد استخدم فيها طريقة كرونباخ ألفا للتعرف إلى الاتساق الداخلي للفقرات، فتراوحت قيم معاملات الثبات للمجالات بين (.68 –96.)، و(.97) للمجالات ككل، وهي قيم مقبولة لإجراء مثل هذه الدراسة. والجدول (3) يوضح قيم معاملات الثبات للمجالات بطريقة الإعادة، وبطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي.

الجدول (2) قيم معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات الاستبانة

الرقم	المجالات	عدد الفقرات	قيم معاملات الثبات	
			بيرسون	كرونباخ ألفا
1	نمط الإدارة المدرسية	13	.81	.84
2	الإدارة الصفية من المعلم	10	.76	.81
3	أسلوب المعاملة الوالدية	9	.74	.79
4	سمات شخصية الطالب	8	.72	.79
	الاستبانة ككل	40	.84	.88

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول: ما مستوى قلق العنف لدى طلبة صف الحادي عشر في منطقة الناصرة والجليل في الداخل الفلسطيني؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية لكل مجال من المجالات، والجداول التالية توضح ذلك

- **المجال الأول: نمط الإدارة المدرسية**

الجدول (3) الوزن النسبي لمتوسط استجابات عينة الدراسة على العامل الفرعي لمقياس العنف (نمط الإدارة المدرسية)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	أشعر بتراخي المدرسة في معالجة ظاهرة العنف بين الطلبة	3.09	1.56	2
2	أعتقد سبب العنف عدم السماح للطلبة بالمشاركة في اتخاذ القرار	2.96	1.32	4
3	عدم قيام المستشار بدوره في حل المشكلات الطلابية	2.46	1.42	9
4	تفرض إدارة المدرسة القوانين القاسية وتجبر الطلبة عليها	2.88	1.46	5
5	لا تساعدني إدارة المدرسة في حل مشكلاتي داخل المدرسة	2.74	1.45	6
6	نقص الأنشطة المدرسية المتعددة التي تشبع الهوايات والميول يسبب طاقة عدوانية لدى الطلبة	3.04	1.33	3
7	أشعر أن إهمال المدرسة في عقاب الطالب العنيف يشجع الطلبة على تبني السلوك العنيف داخل المدرسة	3.10	1.31	1
8	ضيق المدرسة والغرف الصفية مع كثرة عدد الطلبة يسبب التوتر والعنف الجسدي بين الطلبة	2.55	1.33	8
9	إدارة المدرسة تتصف بالعنف مع الطلبة معظم الوقت	2.60	1.40	7
متوسط درجة العامل بشكل عام			25.41	

يتضح من الجدول أن نمط الإدارة المدرسية أحد العوامل التي يرجع لها العنف المدرسي كما يرى أفراد عينة الدراسة، حيث جاء في الترتيب الأول أن إهمال المدرسة في عقاب الطالب العنيف مشجع لباقي الطلبة على ممارسة السلوك العنيف داخل المدرسة، وفي الترتيب الثاني تراخي المدرسة في معالجة ظاهرة العنف بين الطلبة، ثم بالترتيب الثالث نقص الأنشطة المدرسية التي تشبع المهارات والميول لدى الطلبة وفي الترتيب الرابع عدم السماح للطلبة بالمشاركة في اتخاذ القرار، وفي الترتيب الخامس إدارة المدرسة تفرض القوانين القاسية وتجبر الطلبة عليها، وفي الترتيب السادس عدم مساعدة إدارة المدرسة في حل المشكلات داخل المدرسة، وفي الترتيب السابع إدارة المدرسة تتصف بالعنف مع الطلبة معظم الوقت، والترتيب الثامن ضيق المدرسة والغرف الصفية مع كثرة الطلبة كسبب للتوتر والعنف الجسدي بين الطلبة، وفي الترتيب الأخير عدم قيام المستشار بدوره في حل مشكلات الطلبة.

- **المجال الثاني: الإدارة الصفية من المعلم**

الجدول (4) الوزن النسبي لمتوسط استجابات عينة الدراسة على العامل الفرعي لمقياس العنف (الادارة الصفية من المعلم)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	يقوم المعلم بعقاب جماعي للطلبة بسبب بعض الطلبة الذين يثيرون الفوضى	3.64	1.35	6
2	بعض المعلمين يشعرون الطلبة بالاضطهاد	2.86	1.44	4
3	يستخدم المعلم التهديد بالرسوب لضبط الصف الدراسي	3.09	1.38	2
4	غالبا ما يستخدم المعلم العقاب	3.20	1.26	3
5	نادرا ما يسمح المعلم بالتعبير عن رأي الطالب الشخصي داخل الصف	2.75	1.36	8
6	عدم قدرة المعلم على حل المشكلات الصفية سبب استخدام الطلبة للقوة	2.85	1.44	5
7	عندما يسخر المعلم من الطالب لأخطائه أمام زملائه يثير رغبة الطالب في الانتقام من المعلم	3.22	1.49	1
8	في بعض الأوقات يتلفظ المعلم بألفاظ غير لائقة داخل المدرسة	2.21	1.27	9
9	ضعف خبرة المعلم في التعامل مع شخصيات الطلبة المختلفة مما يعني استخدام أسلوب واحد وهو العنف على كل الطلبة	2.76	1.19	7
	متوسط درجة العامل بشكل عام		26.55	

يتضح من الجدول أن إدارة المعلم الصفية إحدى العوامل التي يعزى لها العنف المدرسي كما يرى أفراد عينة الدراسة، حيث جاء في الترتيب الأول سخرية المعلم من الطلبة، وفي الترتيب الثاني تهديد المعلم للطلبة بالرسوب، وفي الترتيب الثالث استخدام المعلم للعنف، أما في الترتيب الرابع اضطهاد المعلم بعض الطلبة، وفي الترتيب الخامس عدم قدرة المعلم على حل المشكلات الصفية، وفي الترتيب السادس استخدام المعلم العقاب الجماعي للطلبة، والترتيب السابع ضعف خبرة المعلم في التعامل مع الفروق الفردية بين الطلبة، وفي الترتيب الثامن نقص مهارة التعبير عن الذات داخل الغرفة الصفية، وفي الترتيب الأخير ألفاظ المعلم غير اللائقة داخل المدرسة.

- **المجال الثالث: أسلوب المعاملة الوالدية**

الجدول (5) الوزن النسبي لمتوسط استجابات عينة الدراسة على العامل الفرعي لمقياس العنف (اسلوب المعاملة الوالدية)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	يضربني والدي على أي خطأ	2.13	1.39	8
2	يتلفظ والدي بألفاظ غير لائقة حتى على أخطائي الصغيرة	1.90	1.29	9
3	لا يهتم بي أحد ولا يشعر والداي بمشاكلي واحتياجاتي	2.80	1.42	7
4	دائما أعاقب على أخطاء إخواني حتى لو لم أكن سببا فيها	2.50	1.42	4
5	الحرمان من المشاعر الدافئة يولد العنف لدي	1.36	1.36	1
6	كثرة عقابي في المنزل يجعلني شخصا عدوانيا عنيفا في المدرسة	2.41	1.49	6

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
7	أسلوب المعاملة القاسي المهمل الرافض يخلق داخلي رغبة الانتقام	2.75	1.47	3
8	فقدان الحنان بسبب مشكلة الطلاق أو فقدان أحد الوالدين سبب عدواني	2.88	1.42	2
9	أسرتي تهتم بإشباع حاجاتي المادية فقط، أما حاجاتي المعنوية فلا أحد يهتم بها نهائيا	2.47	1.42	5
	متوسط درجة العامل بشكل عام		22.59	

يتضح من الجدول أن عامل أسلوب المعاملة الوالدية أحد العوامل التي يعزى لها العنف المدرسي كما يرى أفراد عينة الدراسة حيث جاء في الترتيب الأول الوالدية التي تفتقد المشاعر الدافئة، وفي الترتيب الثاني فقدان الحنان الوالدي بسبب مشاكل اجتماعية في الأسرة، وفي الترتيب الثالث قسوة المعاملة الوالدية والإهمال، وفي الترتيب الرابع كثرة استخدام العقاب، وفي الترتيب الخامس نقص إشباع الحاجات المعنوية، وفي الترتيب السادس مكانيزم النقل والازاحة للعنف من مصادره المباشرة الى مصادر أخرى، وفي الترتيب السابع لا مبالاة الأسرة، وفي الترتيب الثامن العقاب بالضرب يليه في التريب الأخير العدوان اللفظي من الوالدين.

- **المجال الرابع: سمات شخصية الطالب**

الجدول (6) الوزن النسبي لمتوسط استجابات عينة الدراسة على العامل الفرعي لمقياس العنف (سمات شخصية الطالب)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	استخدام القوة هو وسيلتي لحماية نفسي في المدرسة	2.80	1.33	1
2	عندما أشاهد افلام العنف أعيش إحساس كوني البطل صانع البطولة	2.58	1.39	3
3	المسلسلات بما تحتوية من ألفاظ وعبارات ومشاهد تنشر مفاهيم القتل والعدوان والسيطرة والقوة	2.59	1.32	2
4	أشعر بعدم ثقتي بنفسي لذلك أتعمد أن أظهر قويا شجاعا عنيفا	2.24	1.30	6
5	لا استطيع حل مشكلاتي بنفسي فألجأ لصديق عنيف يدافع عني	2.09	1.27	10
6	لدي رغبة في السيطرة على الآخرين	2.15	1.28	8
7	أشاهد كثيرا أفلام العنف فهي تسبب لي المتعة والاستثارة	2.34	1.37	4
8	العب كثيرا بالألعاب الإلكترونية العنيفة	2.23	1.27	7
9	أشعر بالثقة في نفسي عند ضرب الآخرين والانتصار عليهم	2.11	1.86	9
10	أشعر بالسعادة عندما يستعين بي زملائي في أي مشاجرة	2.26	1.20	5
	متوسط درجة العامل بشكل عام		23.38	

يتضح من الجدول أن عامل سمات شخصية الطالب أحد العوامل التي يعزى لها العنف المدرسي كما يرى أفراد عينة الدراسة حيث جاء في الترتيب الأول الافكار اللاعقلانية حول القوة كمصدر لحماية الذات، وفي التريب الثاني والثالث والرابع تأثير نمذجة العنف من خلال مشاهدة العنف وتخيلات البطولة المطلقة وهو ما يؤكد تأثير الإعلام في انتشار العنف المجتمعي، وفي الترتيب الخامس فكرة لا عقلانية أخرى هي مصدر العنف، وهي السعادة عند الانتصار في المشاجرات كمصدر للشعور بالقوة والسعادة، وفي التريب السادس يأتي ميكانيزوم التعويض فالشعور بالضعف ينخفى باستعراض القوة، وفي الترتيب السابع يظهر تاثير الألعاب الإلكترونية في نمذجة العنف، وفي الترتيب الثامن دافع السيطرة، وفي الترتيب التاسع تتأكد السمات التعويضية في شخصية الطالب العنيف، وفي الترتيب العاشر فكرة لا عقلانية عن الصداقة من أجل الحماية، وتتفق نتائج الدراسة الحالية من نتائج دراسة صديق وبداني (2019) والتي تؤكد أن مستوى العنف المدرسي مرتفع لدى طلبة المدارس، وأيضاً مع نتائج دراسة المياحي والفتلاوي (2017) التي تؤكد أن افراد عينة الدراسة يتصفون بالعنف.

نتائج السؤال الثاني: ما مستوى الدافعية للتعلم لدى طلبة صف الحادي عشر في منطقة الناصرة والجليل في الداخل الفلسطيني؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية، كما هو في الجدول التالي:

الجدول (7) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس دافعية التعلم

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	اهتمامي بالمواضيع الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حولي.	38.28	5.46	2
2	أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة.	38.95	5.30	1
3	لدي النزعة إلى ترك المدرسة بسبب قوانينها الصارمة.	34.19	4.27	4
4	أحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج.	33.90	4.16	5
5	يصعب علي الانتباه لشرح المدرس ومتابعته.	31.80	3.65	8
6	أشعر بأن غالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة.	31.00	3.40	10
7	يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه المدرسة.	32.20	3.95	7
8	أشعر باللامبالاة أحياناً فيما يتصل بأداء الواجبات المدرسية.	32.40	4.01	6
9	أفضل أن أهتم بالمواضيع المدرسية على أي شيء آخر.	31.50	3.45	9
10	أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة.	30.85	3.35	11
11	يسعدني أن تعطي المكافآت للطلبة بمقدار الجهد المبذول.	36.74	4.66	3
	الدرجة الكلية للمقياس	337.62	45.66	

يتضح من الجدول أن الفقرة الثانية التي تنص على "أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة" حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (38.95) وبانحراف معياري (5.30)، بينما حصلت الفقرة العاشرة التي تنص "أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة." على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (30.85) وبانحراف معياري (3.35).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة نضج الطلبة، فالطلبة في هذه المرحلة لديهم انفعالات خاصة وتفكير خاص في كيفية المشاركة مع الآخرين، وتفاعلهم مع المجتمع وتحملهم المسؤولية وهي أبعاد أساسية للدافعية للتعلم، فيتحكمون في مشاعرهم وتصرفاتهم، ويعد الطلبة في هذه المرحلة من الشرائح الاجتماعية المهمة الواجب مراعاتها ومساعدتهم على مواجهة الصعوبات التي يمرون بها والصمود والسيطرة في تنظيم انفعالاتهم وذلك لتحقيق اهدافهم في الحياة

وأيضا إلى طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب من معتقدات تزيد من دافعية الطلبة ومراعاة المعلم للفروق الفردية بين الطلبة، وكذلك طرق التدريس المتبعة في المدارس، وكذلك ما يدور داخل الغرفة الصفية من نشاطات تستثير تفكير الطلبة ودافعيتهم للتعلم، وتتنفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة صديق وبداني (2019) التي تؤكد أن مستوى الدافعية للتعلم الدراسي منخفضة لدى طلبة المدارس.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية بين قلق العنف والدافعية للتعلم لدى طلبة صف الحادي عشر في منطقة الناصرة والجليل في الداخل الفلسطيني؟

وللإجابة عن السؤال قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين قلق العنف والدافعية للتعلم لدى طلبة صف الحادي عشر في منطقة الناصرة والجليل في الداخل الفلسطيني والجدول التالي يبين ذلك.

الجدول (8) معامل الارتباط بين قلق العنف والدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة

	نمط الادارة المدرسية	نمط الادارة المدرسية	اسلوب المعاملة الوالدية	سمات شخصية الطالب	الدرجة الكلية لمقياس قلق العنف
الدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم	.276-**	.309-**	.213-**	.229-**	.309-**

التوصيات:

- تنفيذ برامج إرشادية لطلبة المدارس تهدف إلى الحد من قلق العنف المدرسي وتعزيز الدافعية للتعلم.
- توظيف برامج إرشادية وتوعوية حول أساليب المعاملة الوالدية التي تنمي الدافعية للتعلم لدى أبنائهم وتقلل من مستوى العنف لدى الطلبة.

- توظيف برامج إرشادية وتوعوية تهدف إلى تأهيل المعلمين للتعامل مع الطلبة بهدف الحد من قلق العنف المدرسي، وتعزيز الدافعية للتعلم لدى الطلبة.
- تفعيل دور المستشار التربوي وخصوصا في النواحي الوقائية بهدف الحد من قلق العنف المدرسي.

المصادر والمراجع باللغة العربية:

- الدليمي، ن. (2019). **أسس وقواعد البحث العلمي.** الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الزغول، ع. (2012). **مبادئ علم النفس.** (ط2). الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع.
- زهران، ح. (2015). **الصحة النفسية والعلاج النفسي،** (ط4). مصر: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- سرحان، س. (2015). **الدافعية للتعلم والذكاء الانفعالي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الاعدادية بغزة،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الازهر، فلسطين.
- سيسبان، ف. (2017). **فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي،** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران، الجزائر.
- صديق، س. بداني، ع. (2019). **علاقة العنف المدرسي بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أكلي، الجزائر.
- عياصرة، ع. (2016). **القيادة والدافعية في الإدارة التربوية.** الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- غباري، ث. (2008). **الدافعية النظرية والتطبيق.** الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- فرج، ع. (2009). **الاضطرابات السلوكية.** المملكة العربية السعودية: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- كاهينه، ب. (2016). أسباب العنف المدرسي: النفسية والتربوية والاجتماعية من وجهة نظر الأساتذة. **مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية،** 23(1)، 133-143.
- محسن، ص. (2016). **العقاب أسباب وآثار وحلول إجرائية.** الأردن: وكالة الغوث الأردنية – قسم التوجيه والإرشاد.
- مصطفى، أ. (2011). **مدخل الى الاضطرابات السلوكية والانفعالية الأسباب– التشخيص– العلاج.** (ط1). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ابن مهدية، س. (2018). العنف المدرسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز الدراسي لدى الطفل – دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة ثانية متوسط بولاية الشلف. **مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية،** 6(15)، 322 – 335.
- المياحي، إ. الفتلاوي، ف. (2017). قلق العنف وعلاقته بالدافعية للتعلم، **مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية،** 11(20)، 1-29.
- النجار، ح. (2014). اشكال واسباب العنف المدرسي لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الاساسية في المدارس الحكومية الأردنية، **مجلة التربية الخاصة –جامعة الزقازيق،** 7(133)، 88-133.
- ياسين، س. (2015). **الكفاءة السيكومترية لمقياس بيك للقلق على عينات الاسوياء والمرضى النفسيين،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

References:

- Ayasara, P. (2016). Leadership and motivation in educational management. (in Arabic), Jordan: **Dar Al-Hamid publishing and distribution .**
- Dulaimi, N. (2019). Foundations and rules of scientific research. (in Arabic), Jordan: **Safa publishing and distribution house.**
- Ibn Mahdia, S. (2018). School violence and its relationship to the motivation of a child's academic achievement – a field study on a sample of students of the second year of average in the state of Chlef. (in Arabic**), Al-Hikma Journal of educational and psychological studies**, 6(15) 322 – 335 .
- Turkum. A.S. (2011). School Violence: To What Extent do Perception of Problem Solving Skills Protect Adolescents? Educational sciences: Theory and Practice,11 (1).
- Faraj, P. (2009). Behavioral disorders. (in Arabic), Kingdom of Saudi Arabia: **Dar Al-Hamid publishing and distribution**.

- Ghobare, W. (2008). Theoretical and practical motivation. (in Arabic), Jordan: **Al-Masirah printing and publishing house** .
- Hertzog, J., Harpel, T., Rowley, R. (2016). Is It Bullying, Teen Dating Violence, or Both? Student, School Staff, and Parent Perceptions. Children & Schools [serial online]. January 1, 2016;38(1):21-29. Available from: ERIC, Ipswich, MA. Accessed March 25, 2017.
- Kahiteh, B. (2016). Causes of school violence: psychological, pedagogical and social from the point of view of professors. (in Arabic), **Journal of the generation of Humanities and Social Sciences**, 23 (1), 133-143 .
- Mayahi, E. Al-Fatlawi, F. (2017). Violence anxiety and its relationship to the motivation to learn, (in Arabic), **Journal of the College of education for girls for the humanities**, 11(20), 1-29.
- Mohsen, P. (2016). Punishment causes, effects and procedural solutions. (in Arabic), Jordan: **Jordan relief agency-guidance and counseling department**.
- Mustafa, A. (2011). Introduction to behavioral and emotional disorders causes-diagnosis-treatment. (in Arabic), (I1). Jordan: **Al-Masirah publishing and distribution house** .
- Najar, H. (2014). Forms and causes of school violence among children with learning disabilities at the primary stage in Jordanian Public Schools, (in Arabic), **Journal of special education-Zagazig University**, 7(133), 88-133.
- Sadek, S. Badani, P. (2019). The relationship of school violence to the learning motivation of fifth-year primary students from the point of view of teachers, (in Arabic), unpublished master's thesis, **Akli University**, Algeria.
- Sarhan, S. (2015). Motivation for learning and emotional intelligence and their relationship to academic achievement among students of the preparatory stage in Gaza, (in Arabic), unpublished master's thesis, **Al-Azhar University**, Palestine.
- Sesban, F. (2017). The effectiveness of a mentoring program to improve the motivation for learning among students at risk of school dropout, (in Arabic), unpublished PhD thesis, **University of Oran**, Algeria.
- Yasin, S. (2015). Psychometric efficiency of the beck scale of anxiety on samples of psychopaths and psychopaths, (in Arabic), unpublished master's thesis, **Damascus University**, Syria.
- Zaghoul, P. (2012). Principles of psychology. (in Arabic), (I2). United Arab Emirates: **University Book House for publishing and distribution .**
- Zahran, H. (2015). Mental health and psychotherapy, (in Arabic), (I4). Egypt: **The world of books for publishing and distribution.**

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (45) .September 2024
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

The Degree to Which Public School Teachers in the Sultanate of Oman Practice Realistic Assessment strategies and Tools From Their Point of View

Mr. Suleiman obaid shamis alsulami[*1], Dr.Ibrahim Said Humaid Alwahaibi*[2]

1Researcher, the Ministry of Education, Oman.
2Assistant Professor, psychology, College of Arts and Humanities, A'sharqiah University, Ibra, Oman.

Oricd No: 0009-0004-2299-8585
Email: 2212422@asu.edu.om

Oricd No: 0000-0001-5911-7762
Email: ibrahim.alwahaibi@asu.edu.om

Received:
26/01/2024

Revised:
26/01/2024

Accepted:
24/03/2024

***Corresponding Author:**
2212422@asu.edu.om

Citation: alsulami, S. obaid shamis. The Degree to Which Public School Teachers in the Sultanate of Oman Practice Realistic Assessment strategies and Tools From Their Point of View . Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 15(45). https://doi.org/10.33977/1182-015-045-010

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: Verifying the degree of practice of realistic assessment strategies and tools by teachers in government schools in the Sultanate of Oman, and its relationship to some variables.

Methods: To achieve the objectives of the study, the researchers used the descriptive approach, as the researchers applied the study tool to a sample of (381) male and female teachers in government schools in the Sultanate of Oman.

Results: The study concluded that the degree of practice of realistic assessment strategies and tools by government school teachers in the Sultanate of Oman was at a high level. There were also no statistically significant differences at a significance level of (0.05) in the degree of practice of realistic assessment strategies and tools attributed to the gender variable and the training variable, while there were statistically significant differences at a significance level of (0.05) in the degree of practice of realistic assessment strategies and tools attributed to the experience variable. There were also statistically significant differences at a significance level of (0.05) in the degree of practice of realistic assessment strategies attributed to the specialization variable, and there were no statistically significant differences at a significance level of (0.05) in the degree of practice of realistic assessment tools attributed to the specialization variable.

Conclusions: The study recommended the need to design training programs for teachers in public and private schools on realistic assessment, how to apply it, and the needs associated with it. It also recommended training new teachers on realistic assessment skills and methods of practicing it, before engaging in school work, through holding courses and training programs.

Keywords: Authentic assessment strategies, authentic assessment tools, public school teachers.

درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظرهم

أ. سليمان بن عبيد بن شامس السليمي[*1]، د. إبراهيم بن سعيد بن حميد الوهيبي*[2]

[1]باحث، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.

[2]أستاذ مساعد، قسم علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الشرقية، ولاية إبراء، سلطنة عمان.

الملخص

الهدف: التحقق من درجة ممارسة معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في سلطنة عمان لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، وعلاقته ببعض المتغيرات.

المنهجية: لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي حيث طبق الباحثان أداة الدراسة على عينة من المفحوصين بلغت (381) معلماً ومعلمة في المدارس الحكومية بسلطنة عمان.

النتائج: خلصت الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته كانت بمستوى مرتفع، كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (.05) في درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تعزى لمتغير الجنس، ومتغير التدريب، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (.05) في درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تعزى لمتغير الخبرة. أيضا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (.05) في درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير التخصص، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (.05) في درجة ممارسة أدوات التقويم الواقعي تعزى لمتغير التخصص.

الخلاصة: أوصت الدراسة بضرورة تصميم برامج تدريبية لمعلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة حول التقويم الواقعي، وطريقة تطبيقه، والاحتياجات المرتبطة به. كذلك تدريب المعلمين الجدد حول مهارات التقويم الواقعي وطرق ممارسته، قبل الانخراط في العمل المدرسي من خلال عقد دورات، وبرامج تدريبية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التقويم الواقعي، أدوات التقويم الواقعي، معلمي ومعلمات المدارس الحكومية.

المقدمة

المنظومة التعليمية تتكون من مجموعة من العناصر المتكاملة، والمترابطة مع بعضها البعض، والتي تركّز على محاور ثلاثة، هي: القياس، والتقييم، والتقويم، ويعدّ التقويم من أهم عناصر المنظومة التعليمية بما يقدمه من تشخيص، وعلاج، وتغذيه راجعة، لتوجيه عملية التعليم، والتعلم لتحقيق النتاجات المرجوة.

نتيجة للتطورات المستمرة في الأنظمة التربوية، أصبحت الحاجة إلى وجود تقويم يهدف إلى إعداد طلبة قادرين على الابتكار، والتفكير، والاستقصاء، وحل المشكلات، وتقويم تعلمهم بأنفسهم، عبر تكليفهم بمهمات، ومشاريع ذات علاقه بواقعهم، واحتياجاتهم، فتم تطوير استراتيجيات، وأدوات لتحقيق هذا الهدف، أطلق عليها التقويم الواقعي (الفريق الوطني للتقويم، 2004).

تم استخدام أول مصطلح للتقويم الواقعي عام (1989)، عندما قام جرانت ويجنز (Grant Wiggins) في ولاية نيوجرسي بالولايات المتحدة الأمريكية، برفض الاستعمال الواسع للأساليب التقليدية المتمثلة في الاختبارات بأنواعها، والتحول إلى الأساليب الواقعية، التي تتطلب التعاون بين الطلبة، وغير مقيدة بالزمن (Cumming & Maxwell,1999). يعرف التقويم الواقعي كما أشار إليه إيلوت (Elliott,1991) بأنه تعاون مشترك في تنفيذ المشاريع، والمهام بين المعلم، والمتعلم، متنوع في استخدام الأدوات، والأساليب، على عكس التقويم التقليدي الذي يركز على اختبارات الورقة والقلم فقط.

تعددت استراتيجيات التقويم الواقعي المستخدمة، حيث أشار سفينيكي (Svinicki,2004) إلى أن استراتيجيات التقويم الواقعي، تختلف بإختلاف الأعمال المراد تقويمها، وتتمثل في استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالورقة والقلم، والتقويم بالتواصل، والتقويم بالملاحظة، والتقويم بمراجعة الذات، وكل استراتيجية من هذه الاستراتيجيات تتناسب مع أدوات تقويم تسمى أدوات التقويم الواقعي. تشمل أدوات التقويم الواقعي كلا من السجل القصصي، وسلم التقدير، وقوائم الرصد، وسلم التقدير اللفظي، وسجل وصف سير التعلم (الفريق الوطني للتقويم، 2004).

مشكلة الدراسة:

شهدت الأنظمة التربوية تطورا شاملا في مجال تقويم تعلم الطلبة على المستوى المحلي والعالمي، وبالتالي على القائمين على عملية التعليم، ومتخذي القرارات التربوية مواكبة هذه التطورات، حيث أصبحت الطرق التقليدية لتقويم تعلم الطلبة لا تقيس إلا المعرفة التي يكتسبها الطالب وفق أهداف محددة في المحتوى المدرسي، بالتالي أصبح من المهم استخدام استراتيجيات وأدوات تقويم أكثر فاعلية، وواقعية، ومواءمة لاحتياجات الطلبة (أبو زينة، 2003).

ركزت الكثير من الأنظمة التربوية في العديد من الدول العربية والأجنبية على استخدام استراتيجيات وأدوات تقيس الأداء الواقعي للطلبة، أطلق عليها استراتيجيات، وأدوات التقويم الواقعي، وهناك العديد من الدراسات العربية، والأجنبية تناولت مفهوم التقويم الواقعي، ودرجة ممارسة المعلمين لاستراتيجياته وأدواته، وحسب اطلاع الباحثين على الدراسات السابقة، لا توجد دراسة تناولت درجة ممارسة ومعرفة المعلمين، والمعلمات بالمدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، حيث جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة معلمي، ومعلمات المدارس الحكومية في سلطنة عمان لاستراتيجيات، وأدوات التقويم الواقعي، والكشف عن تأثير متغيرات الجنس، والخبرة، والتخصص، والتدريب، على درجة ممارسة معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في سلطنة عمان لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.

وسعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

السؤال الرئيس: ما درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظرهم ؟ ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية في سلطنة عمان لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته ؟

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (.05) في درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تعزى لمتغير الجنس، وتعزى لمتغير الخبرة؟

السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (.05) في درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تعزى لمتغير التخصص، وتعزى لمتغير التدريب؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن:

1. درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.
2. الكشف عن الفروق في درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تعزى لمتغيري الجنس، والخبرة .
3. تحديد الفروق في درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تعزى لمتغيري التخصص، والتدريب.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من خلال الآتي:

أولاً- الأهمية النظرية:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في أنها تقدم إضافة جديدة للبحث العلمي، والدراسات العربية المتعلقة بدرجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان لاستراتيجيات، وأدوات التقويم الواقعي، والعمل على تنمية مهارات التقويم لديهم، والتحول من عملية التقويم التقليدي القائم على الاختبارات الورقية فقط إلى التقويم الواقعي الذي يركز على الأداء العملي، ومهارات التفكير العليا، وحل المشكلات، وإبراز أهمية التقويم الواقعي من حيث استخدام استراتيجيات جديدة ملائمة للتطور العلمي، والتكنلوجي في مجال التعليم.

ثانيا- الأهمية التطبيقية:

تكمن أهمية الدراسة التطبيقية في الآتي:

1. تفيد معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان التعرف إلى أهم استراتيجيات التقويم الواقعي وكيفية ممارستها.
2. تزويد المسؤولين، ومتخذي القرار في وزارة التربية والتعليم بصورة واضحة عن واقع استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته لدى معلمي مدارس سلطنة عمان ومعلماتها.
3. يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في اتخاذ خطوات لتحسين جانب التقويم الواقعي في مجال التدريس.

حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية:** المدارس الحكومية في سلطنة عمان.
- **الحدود البشرية:** معلمو المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة العام الدراسي 2024-2023.
- **الحدود الموضوعية:** الكشف عن درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان لاستراتيجيات، وأدوات التقويم الواقعي.

مصطلحات الدراسة:

التقويم الواقعي: أحد أنواع التقويم ذو البدائل المتعددة، يتطلب من الطالب إنجاز مهام واقعية تلامس حياته، من خلال قدرته على تطبيق المهارات، والمعارف المكتسبة من التعلم عبر الزمن (Ryan,1994).

ويعرف إجرائيا : درجة معرفة معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان للتقويم الواقعي.

استراتيجيات التقويم الواقعي: أساليب يتم توظيفها لإثارة الاهتمامات العلمية لدى الطلبة، مما يدفعهم إلى مزيد من الإبداع، والتفكير(العمري، 2008).

وتعرف إجرائيا : درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان لاستراتيجيات التقويم الواقعي.

أدوات التقويم الواقعي: وهي أدوات تندرج تحت استراتيجيات التقويم الواقعي، التي تم اعتمادها في هذه الدراسة، ومن هذه الأدوات: قوائم الرصد، وسلم التقدير، وسلم التقدير اللفظي، وسجل وصف سير التعلم، والسجل القصصي (الشطناوي وبني خلف، 2019).

وتعرف إجرائيا: درجة تطبيق معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان لأدوات التقويم الواقعي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري

- **مفهوم التقويم الواقعي:**

في ظل التطورات، والتقدم التربوي، والتكنولوجي المرتبط بعمليتي التعليم، والتعلم، ظهرت الحاجة للبحث عن مهارات تقويمية حديثة تواكب هذه التطورات، وتسهم في تطوير النظام التعليمي (البلاونة، 2010). حيث إن طرق التقويم التقليدية أصبحت لا تقيس المستويات العليا للأداء، وكذلك جوانب التعلم المختلفة، مما أدى إلى ظهور استراتيجيات واقعية بديلة وهو ما يعرف "بالتقويم الواقعي".

تنوعت مفاهيم التقويم الواقعي، أو ما يعرف بالتقويم البديل، حيث عرفه إيليوت (Elliott, 1991) بأنه مشروع تعاوني مشترك بين الطالب، والمعلم، متنوع في استخدام الأساليب، والأدوات، على عكس طرق التقويم التقليدية التي تركز على اختبارات الورقة، والقلم لتقويم أداء الطالب، كما أشار مايير (Mayer, 2002) إنّ التقويم الواقعي هو تقويم الطالب من خلال قدرته على أداء مهمات واقعية متعددة الأنماط، وإظهار قدرته، ومهارته في البحث والاستقصاء. كما عرفه حبيب (2000) بأنه أساليب مفتوحة للاستجابة التي يكتسبها المتعلم، والتوضيحات الشاملة، وتراكم الأعمال المتكاملة للمتعلم بمرور الزمن، في حين أشار منتا (Mintah, 2003) إلى أنّ التقويم الواقعي أسلوب متعدد الأبعاد، ذو مدى واسع من المهارات، والقدرات، متنوع الأساليب التقويمية، ولا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم فقط في عملية التقويم.

- **استراتيجيات التقويم الواقعي:**

هناك العديد من الاستراتيجيات التي تندرج تحت التقويم الواقعي منها استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية الورقة والقلم، واستراتيجية التواصل، واستراتيجية الملاحظة، واستراتيجية مراجعة الذات.

أولا: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء:

ويقصد بها قيام المتعلم بتوضيح ما تعلمة من خلال استغلال قدراته، ومهاراته، في مواقف حياتية واقعية، أو مواقف تحاكي المواقف الحياتية الواقعية، عن طريق قيامه بعروض أدائية تطبيقية تظهر مدى اتقانه فيما اكتسب من مهارات ومعارف.

حيث أشار الفريق الوطني للتقويم (2004) إلى أنّ التقويم المعتمد على الأداء، هو قدرة الطالب على تطبيق ما تعلمه من مهارات، ومعارف في مواقف تعليميه، وحياتية متنوعه، لتحقيق أهداف تعليمة مرتبطة بذلك الأداء، كما وضح المفلح (2004) بأنّ هذه الاستراتيجية تندرج تحتها عدد من المهمات، والعروض كالمناظرة، والتقديم، والعرض التوضيحي، والمحاكاة، والحديث، والمعرض، والأداء العملي.

ثانيا: استراتيجية الورقة والقلم:

وتمثل الأنواع المختلفة من الاختبارات، التي تمكن المعلم من قياس أداء، الطلبة وقدراتهم، ومهاراتهم في مجالات محددة مرتبطة بالنواتج التعليمية، والأهداف المحددة للمحتوى الدراسي.

ثالثا: استراتيجية التقويم بالملاحظة:

وهي أحد أنواع التقويم النوعي القائم على استغلال الحواس، حيث يقوم المعلم بمراقبة سلوك المتعلم لديه، بهدف التعرف إلى توجهاته، وميوله، واهتمامه، وطريقة تفاعله مع أقرانه، وبالتالي جمع المعلومات اللازمة عن الطلبة لعملية تقويم مهاراتهم، وتفكيرهم (Svinicki,2004).

رابعا: استراتيجية مراجعة الذات:

يطلق عليها استراتيجية تقويم الذات، حيث تعمل على تقييم ما تعلمة الطالب من خلال المراجعة، لتحديد نقاط القوة، والعمل على تعزيزها، وتحديد نقاط الضعف، والعمل على علاجها، وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقا، ويندرج تحتها الفعاليات الآتية : تقويم الذات، يوميات الطالب، ملف الطالب (Patton,2000).

خامسا: استراتيجية التواصل:

تقوم على فعالية التواصل، بهدف جمع معلومات عن مدى التقدم المحقق من قبل الطالب، وطريقه تفكيره، ومهاره حل المشكلات لدية، ويندرج تحتها الفعاليات الآتية : المقابلة، الأسئلة والأجوبة، المؤتمر(الفريق الوطني للتقويم، 2004).

- **أدوات التقويم الواقعي:**

تعددت الأدوات المستخدمة في عملية تقييم الطالب، حيث تناسب كل استراتيجية من استراتيجيات التقويم الواقعي، الأداة الملائمة في عملية التقويم، ومن هذه الأدوات المستخدمة في عملية التقويم: قوائم الرصد أو الشطب، سلم التقدير، سلم التقدير اللفظي، سجل وصف سير التعلم، السجل القصصي.

أولا: قوائم الرصد أو الشطب:

وهي قائمة توضح السلوكيات والأفعال التي يقوم المعلم، أو المتعلم برصدها عند قيامه بأداء مهمة، أو مهارة تعليمية واحدة أو أكثر، من خلال رصد الاستجابة على كل فقرة من فقرات القائمة باستخدام التقديرات الآتية: موافق، غير موافق، وصح، خطأ (وزارة التربية والتعليم، 2017 ب).

ومن الممكن أن تحتوي قوائم الرصد على مجموعة من الخطوات التي ينبغي للمعلم توضيحها للمتعلم، حيث يتبعها المتعلم لإنجاز مهمة أو مشروع ما، وتكون الفقرات في قوائم الرصد واضحة، وسهلة، وقصيرة، ومسلسلة منطقيا حسب تقدير ظهورها في الأفعال، أو السلوك عند أداء المهمة، حيث تفيد في معرفة نقاط القوة، والضعف في أداء المتعلم (وزارة التربية والتعليم، أ2006).

ثانيا: سلم التقدير:

أداة تظهر مهارات التعلم، وتعمل على الحكم عليها من حيث كونها مرتفعة، أو متدنية، وتكون الفقرات فيها مدرجة إلى عدة فئات أو مستويات، حيث يمثل الطرف الأوسط بين الدرجتين درجات متفاوتة من وجود تلك الصفة، ويمثل أحد الطرفين انعدام الصفة، بينما يمثل الطرف الاخر كمال الصفة، وعند التعبير عن الدرجات برموز، يطلق عليه سلم التقدير العددي (وزارة التربية والتعليم، 2006أ) .

ثالثا: السجل القصصي:

يتم فيه وصف قصير، ودقيق من قبل المعلم، لسلوكيات، المتعلمو أفعاله، حيث يقدم السجل بصورة واضحة عند تقدم المتعلم، وعلى المعلم أن تكون أحكامه موضوعية عند كتابة الملاحظات في السجل، وكذلك جاهزية المعلم للتدوين كل وقت (وزارة التربية والتعليم، أ2006).

رابعا: سجل وصف سير التعلم:

عبارة عن سجل وصفي، شخصي يخص الطالب، يدون فيه أداءه، واستجاباته حول المهمات، والتحديات التي واجهته، و المكلف بها من قبل المعلم، ويتم بناؤه من تعلم الطلبة وتفكيرهم (McCrindle & Christensen,1995).

خامسا: سلم التقدير اللفظي:

عباره عن مستويات مختلفة من أداء الطالب، تحوي على سلسلة من الصفات، وتساعد في تحديد الخطوات القادمة في التحسن (Mueller,2005).

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تناولها الأدب النظري، والتي ركزت على التقويم الواقعي، ودرجة ممارسة استراتيجياته، وأدواته من قبل المعلمين بمختلف التخصصات، حيث تنوعت هذه الدراسات في المنهجية المستخدمة في الدراسة، وعدد الاستراتيجيات والأدوات المطبقة في أداة الدراسة، وكذلك تنوعت من حيث عدد الفقرات في الاستبانة، وحجم العينة المطبق عليها، وأيضا التنوع في عدد المتغيرات المرتبطة بالدراسة، ومدى تأثيرها على ممارسة استراتيجيات، وأدوات التقويم الواقعي.

دراسة ادريع وشحادة (2020):

الهدف: الكشف عن درجة استخدام معلمي المدارس الدولية للتقويم الواقعي في المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في لواء الجامعة.

المنهجية: قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي المسحي، حيث طبق الباحثان استبانة مكونة من (50)، على عينة مكونة من (368) معلما ومعلمة للمرحلة الأساسية العليا من المدارس الدولية بلواء الجامعة.

النتائج: توصل الباحثان في دراستهم إلى النتائج التالية: أن درجة استخدام معلمي المدارس الدولية في المرحلة الأساسية العليا للتقويم الواقعي من وجهة نظرهم كانت مرتفعة، كذلك أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في درجة استخدام معلمي

المدارس الدولية لاستراتيجيات التقويم الواقعي،وأدواته يعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في متغير الخدمة والتفاعل بين متغيري الجنس والخدمة، وأيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا يعزى لمتغير التخصص الأكاديمي.

دراسة الخوالدة و العنزي(2020):

الهدف: الكشف عن درجة ممارسة معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت لاستراتيجيات التقويم الواقعي.
المنهجية: قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي المسحي من خلال تطبيق استبانة مكونة من (30) فقرة على عينة مكونة من (254) معلما ومعلمة.
النتائج: توصل الباحثان في دراستهم إلى النتائج التالية: أن درجة استخدام معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الإبتدائية في دولة الكويت لاستراتيجيات التقويم الواقعي الخمس ولأدواته (سجل وصف سير التعلم، سلالم التقدير، سلالم التقدير اللفظي، قوائم الرصد والشطب، السجل القصصي) جاءت بمتوسط كلي مرتفع، وأيضا أظهرت النتائج عدم وجود فروق في المتوسط الكلي لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بينما توجد فروق في المتوسط الكلي لاستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير الخبرة، لصالح الأقل من 5 سنوات، ولمتغير الجنس، لصالح الذكور.

دراسة أبو حرب (2020):

الهدف: الكشف عن درجة معرفة معلمي الصف الأول الأساسي وممارستهم في المدارس الحكومية بمحافظات غزة لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، وكذلك التعرف إلى أثر متغيري الجنس وسنوات الخبرة في درجة ممارستهم لهذه الاستراتيجيات والأدوات. المنهجية: قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وطور استبانة مكونة من (12) أداة من أدوات التقويم الواقعي، حيث طبق الباحث أداته على عينة مكونة من (52) معلما ومعلمة.
النتائج: توصل الباحث في دراسته إلى النتائج التالية: أن درجة الاستخدام لمهارات التقويم الواقعي وأدواته منخفضه بشكل كبير، حيث إن درجة المعرفة، ودرجة الاستخدام لإسلوب الورقة والقلم، وأوراق العمل، والملاحظة كبيرة، بينما درجة المعرفة وباقي الاستراتيجيات والأدوات الأخرى كانت متوسطة وقليلة، كذلك توصل الباحث إلى أنه لا يوجد تأثير لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة في ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي، وأدواته.

دراسة الشطناوي وبني خلف (2019):

الهدف: الكشف عن درجة ممارسة معلمي العلوم في تربية لواء المزار الشمالي لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظرهم.
المنهجية: استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وإعداد استبانة لجمع المعلومات طبقت على عينة من جميع المعلمين والمعلمات في تربية لواء المزار الشمالي في الفصل الأول من العام الدراسي 2018-2017، وبلغ عددها (101) معلم ومعلمة.
النتائج: توصل الباحثان في دراستهم إلى النتائج التالية: عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تعزى للجنس، وأن درجة استخدام معلمي العلوم ومعلماته لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظرهم كانت متوسطة، وكذلك توجد فروق دالة إحصائيا في استخدام معلمي العلوم لأساليب التقويم الواقعي وأدواته تعزى لمتغير الخبرة، ولصالح 10 سنوات فأقل.

دراسة العطاس (2019):

الهدف: الكشف عن درجة ممارسة معلمات التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم الواقعي في مدارس مدينة نجران، وكذلك التعرف إذا كانت توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (05.) في درجة ممارستهم تعزى لمتغير الخبرة، ونوع المرحلة الدراسية التي يتم تدريسها.
المنهجية: قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي المسحي، حيث طبقت الباحثة أداة استبانة على عينة مكونة من (90) معلمة اختيروا بطريقه عشوائية من مجتمع الدراسة.
النتائج: توصلت الباحثة في دراستها إلى النتائج التالية: حصول جميع استراتيجيات التقويم الواقعي على درجة استخدام كبيرة، كما إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة استخدام معلمات التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى إلى متغيري الجنس، وسنوات الخبرة.

دراسة كيتا وابن اسماعيل (2017):

الهدف: معرفة درجة استخدام معلمي اللغة العربية استراتيجيات التقويم الواقعي في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي، وأيضا التعرف إذا كانت توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (.05) في درجة استخدامهم استراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغيري الخبرة، و نوع المؤهل العلمي.

المنهجية: قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي المسحي، حيث طبق الباحثان أداة الاستبانة على مجتمع مكون من (138) معلما.

النتائج: توصل الباحثان في دراستهم إلى النتائج التالية: إن الاستراتيجية الأكثر استخداما لدى معلمي اللغة العربية هي استراتيجية التقويم بالقلم والورقة، بينما الاستراتيجية الأقل استخداما لديهم هي مراجعة الذات، كذلك وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (.05) بين إجابات مجتمع الدراسة في درجة استخدام استراتيجيتي التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالتواصل تعزى لمتغير الخبرة، لصالح من كانت خبرتهم من 5 إلى أقل من 10 سنوات، والذين خبرتهم أكثر من 15 سنة، وأيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين إجابتهم في درجة استخدامهم استراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير نوع المؤهل إلا في استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء لصالح التربويين.

دراسة باجبير والعنوم (2016):

الهدف: تحديد درجة استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، ومعيقات تنفيذه في مدارس محافظة شروره، وأثر كل من الجنس، والخبرة، والتدريب على درجة الاستخدام.

المنهجية: قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي المسحي، وتطوير استبانة مكونة من (46) فقرة، منها (31) فقرة تقيس مدى استخدام خمس استراتيجيات للتقويم الواقعي، وهي التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالورقة والقلم، والتقويم بالملاحظة، وتقويم الأقران، والتقويم الذاتي، و (15) فقرة تقيس معيقات تنفيذ التقويم الواقعي في المدارس، طبقت الأداة على عينة مكونة من (46) معلما ومعلمة للعلوم.

النتائج: توصل الباحثان في دراستهم إلى النتائج التالية: إن درجة استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي جاءت مرتفعة بدرجة كبيرة في جميع الاستراتيجيات، كذلك لا توجد فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس، بينما توجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير التدريب، وسنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين تلقوا تدريباً على كيفية تنفيذ التقويم الواقعي، ممن لديهم خبرة أكثر من 6 سنوات.

دراسة السيد وبشير (2014):

الهدف: التعرف إلى مدى استخدام معلمي صفوف المرحلة الأساسية الثلاث لاستراتيجيتي التقويم المعتمد على الأداء، والتواصل في تقويم مادة اللغة العربية، وكذلك معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة الوظيفية.

المنهجية: استخدم الباحثان المنهج الوصفي، كما قام الباحثان ببناء أداتين الأولى استبانة مكونة من (26) فقرة موزعة على استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية التواصل، طبقت على عينة مكونة من (120) معلمة من معلمات صفوف المرحلة الأساسية الثلاث الأولى، والثانية بطاقة ملاحظة تكونت من (26) فقرة، طبقت على عينة مكونة من (21) معلمة.

النتائج: توصل الباحثان في دراستهما إلى النتائج التالية: إن درجة استخدام معلمات صفوف المرحلة الأساسية الثلاث الأولى لاستراتيجية التقييم المعتمد على الأداء، والتواصل في تقويم مادة اللغة العربية كان مرتفعا بشكل كبير، وكذلك توصل الباحثان إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة استخدام معلمات الصفوف الثلاث الأولى لاستراتيجيتي التقويم المعتمد على الأداء والتواصل في تقويم مادة اللغة العربية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بينما توجد فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير الخبرة الوظيفية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال مراجعة الدراسات السابقة وجود اختلاف في تناولها لمتغيرات الدراسة حيث اتفقت دراستا (السيد والبشير، 2014؛ كيتا وابن اسماعيل، 2017) في متغيرات المؤهل العلمي، والخبرة، كما اتفقت دراسات (أبو حرب، 2020؛ الشطناوي وبني خلف، 2019) في متغير الجنس، والخبرة، واتفقت هذه الدراسات جزئيا مع دراسات (باجبير والعتوم، 2016؛ العطاس، 2019؛ العنزي والخوالدة، 2020؛ الشطناوي وبني خلف، 2019) في متغير الخبرة فقط، كما اتفقت دراسات (أبو حرب،

2020؛ ادريع وشحادة، 2020؛ العنزي والخوالدة، 2020؛ باجبير والعتوم، 2016؛ الشطناوي وبني خلف، 2019)، جزئيا في متغير الجنس، كما اتفقت دراسات (باجبير والعتوم، 2016؛ ادريع وشحادة، 2020؛ العنزي والخوالدة، 2020؛ العطاس، 2019؛ كيتا وابن اسماعيل، 2017؛ الشطناوي وبني خلف، 2019)، جزئيا في متغير الخبرة، واتفقت دراسات (السيد وبشير، 2014؛ كيتا وابن اسماعيل، 2017؛ العنزي والخوالدة، 2020؛ ادريع وشحادة، 2020) جزئيا في متغير المؤهل العلمي، إلا أن الدراسة الحالية تميّزت بالجمع بين المتغيرات في الدراسات السابقة من حيث الجنس، وسنوات الخبرة، والتخصص، والتدريب حيث اتفقت مع دراسة باجبير والعتوم (2016) جزئيا في متغير التدريب واختلفت مع دراسة العطاس (2019) في متغير نوع المرحلة الدراسية.

وفيما يخص منهجية الدراسة اتفقت الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في المنهجية المستخدمة، وهي المنهج الوصفي المسحي مثل دراسة ابو حرب (2020)، ودراسة شطناوي وبني خلف (2019)، واختلفت الدراسة الحالية في المنهجية مع باقي الدراسات السابقة الموضحة ، وبخصوص مجتمع الدراسة اتفقت جميع الدراسات السابقة في التطبيق على مجتمع المعلمين والمعلمات، لكن اختلفت الدراسة الحالية من حيث كون المجتمع أكثر شمولا وعموما، ولا يتركز على منطقة أو محافظة معينة، وإنما جميع معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان، ويتضح من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة عدم وجود دراسة بحثية لدرجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته حسب إطلاع الباحثين ، كذلك ركزت الدراسات السابقة على عدد معين من استراتيجيات التقويم الواقعي، وأدواته في أداة القياس، أما في هذه الدراسة سيتم فيها تطوير أداة للتقويم الواقعي مكونة من خمس استراتيجيات، وأربع أدوات.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة للحصول على البيانات والمعلومات المطلوبة، للوصول إلى الهدف المرجو من هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان والبالغ عددهم (56569) تقريبا حسب الأخبار الرئيسية–البوابة التعليمية، وفق إحصائية وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2023-2024.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان للعام الدراسي 2024-2023، والبالغ عددهم (381) معلما ومعلمة حسب جدول مورجان، موزعين كما هو مبين في الجدول (1)

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

	الجنس		سنوات الخبرة		نوع التخصص		التدرب على التقويم الواقعي	
المستويات	ذكر	أنثى	أقل من 15 سنة	أكثر من 15 سنة	مواد علمية	مواد ادبية	تدربت مسبقا	لم اتدرب
العدد	191	190	148	233	195	186	211	170
النسبة المئوية	50.1%	49.9%	38.8%	61.2%	51.2%	48.8%	44.6%	55.4%
المجموع	100%		100%		100%		100%	

أدوات الدراسة:

قام الباحثان بإعداد إستبانة الدراسة المتعلقة بالممارسات المرتبطة بالتقويم الواقعي، بعد الرجوع إلى الأدب النظري، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة مثل دراسات (أبو حرب، 2020؛ العطاس، 2019؛ شطناوي وبني خلف، 2019؛ السيد والبشير، 2014؛ ادريع وشحادة، 2020؛ باجبير والعتوم، 2016؛ العنزي والخوالدة، 2020؛ كيتا وابن اسماعيل، 2017). حيث تكونت أداة الدراسة من ثلاثة أجزاء: الأول احتوى على المعلومات الشخصية للمعلمين والمعلمات، تتضمن المتغيرات المستقلة (الجنس، وسنوات الخبرة، والتخصص، والتدريب)، والجزء الثاني يتكون من الممارسات من قبل المعلمين والمعلمات

لاستراتيجيات التقويم الواقعي، وتتمثل في المجالات الآتية: ممارسات المعلم في تنفيذ استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء (5 فقرات)، وممارسات المعلم في تنفيذ استراتيجية الورقة والقلم (5 فقرات)، وممارسات المعلم في تنفيذ استراتيجية التقويم الذاتي (6 فقرات)، وممارسات المعلم في تنفيذ استراتيجية الملاحظة (5 فقرات)، وممارسات المعلم في تنفيذ استراتيجية التواصل (5 فقرات)، والجزء الثالث يتكون من ممارسات المعلم في تنفيذ أدوات التقويم الواقعي وتتمثل في المجالات الاتية: ممارسات المعلم في تنفيذ قوائم الرصد (6 فقرات)، وممارسات المعلم في تنفيذ سلم التقدير (5 فقرات)، وممارسات المعلم في تنفيذ سلم التقدير اللفظي (7 فقرات)، وممارسات المعلم في تنفيذ وصف سير التعلم (7 فقرات)، وكانت التقديرات على فقرات الأداة بمقياس ليكرت الخماسي كالتالي: كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدا، وتشمل العلامات التالية على التوالي (5، 4، 3، 2، 1).

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسية:

أولاً– الصدق: يقصد به هو التأكد من أن المقياس يقيس ما وضع من أجله، ويتم التحقق منه من خلال:

الصدق الظاهري: قام الباحثان بعرض الأداة على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال التدريس والتقويم من مختلف كليات التربية في الجامعات والكليات في سلطنة عمان، وكذلك بعض المشرفين التربويين ومشرفي التقويم في بعض المديريات التابعة لوزارة التربية والتعليم، حيث بلغ عدد المحكمين على الأداة (8 محكمين) للتأكد من صدق الأداة من حيث: وضوح الفقرات، وصياغتها اللغوية، وملاءمة الفقرات للمجالات التي تندرج تحتها، والأخذ بالآراء، والمقترحات والملاحظات من حذف، أو تعديل، أو إضافة، حيث تكونت الأداة في شكلها النهائي من (51) فقره، موزعة على تسعة مجالات بعد حذف أو تعديل المحكمين.

صدق بناء الفقرات:

ويقصد به صدق البناء ويستخدم للكشف عن السمة التي يقيسها ومدى صدق البناء، ويستدل عليه من خلال الارتباطات الداخلية بين مكونات الاستبانة. تم التحقق عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل من:

- الدرجات على الفقرات، والدرجات على المجال التي تنطوي تحته.
- الدرجات على الفقرات، والدرجة الكلية لاستراتيجيات التقويم الواقعي.
- الدرجات على المجالات، والدرجة الكلية لاستراتيجيات التقويم الواقعي
- الدرجات على الفقرات، والدرجة الكلية لأدوات التقويم الواقعي.
- الدرجات على المجالات، والدرجة الكلية لأدوات التقويم الواقعي.
- مجالات الاستبانة مع بعضها البعض في الاستراتيجيات وفي الأدوات كل على حدة.

والجداول (2)، (3)، (4)، (5) تبين الارتباطات الداخلية بين مكونات الاستبانة

جدول (2) ارتباط الفقرات مع المجالات، ومع المقياس ككل لإستراتيجيات التقويم الواقعي

المجال	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية لاستراتيجيات التقويم الواقعي
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	أكلف الطلبة بعرض توضيحي لتوضيح مفهوم أو فكرة	.67	.47
	أقوم المهارات الأدائية للطلبة عن طريق عرض نتاجاتهم	.69	.58
	أتابع الطلبة عند تنفيذهم للمهام المطلوبة	.64	.59
	أقدم التغذية الراجعة المناسبة للطلبة بعد تقديمهم الأداء المطلوب	.55	.51
	أكلف الطلبة بالمناظرة بين فريقين للحوار والمناقشة حول قضية ما	.70	.82
استراتيجية الملاحظة	أهتم بملاحظة ما يقوم به الطلبة من أداء داخل الصف	.67	.59
	أستخدم استراتيجية الملاحظة المباشرة لتقييم أداء الطلبة	.76	.62
	أستخدم مصطلحات واضحة عند تدوين السلوك الملاحظ	.69	.57
	أخطط مسبقا ما ينبغي ملاحظته من أداء الطلبة خلال الحصة	.80	.66
	أحرص على تسجيل الملاحظة ، وتلخيصها بعد حدوثها	.76	.66
	أعطي الطلبة وقتا كافيا للإجابة عن الأسئلة المطروحة	.62	.48

المجال	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية لاستراتيجيات التقويم الواقعي
	أستخدم الأسئلة والأجوبة كإحدى استراتيجيات التقويم بالتواصل	.64	.49
استراتيجية	أعيد السؤال أكثر من مرة وبصيغ مختلفة حتى يفهم الطلبة الهدف من السؤال	.63	.51
التواصل	أنوع أسلوب المقابلة باستخدام المقابلة المحددة وغير المحددة	.71	.61
	أستخدم المقابلة الفردية للتعرف إلى المشكلات لدى الطلبة	.74	.66
	أعمل على الكشف عن جوانب الضعف لدى الطلبة لمعالجتها ، والقوة لتعزيزها	.63	.61
	أضع الخطط لتطوير أداء الطلبة بالتعاون المتبادل بيني وبينهم	.77	.62
استراتيجية	أشجع الطلبة على استخدام التقديرات الذاتية عند إجابتهم	.78	.61
تقويم الذات	أكلف الطلبة بتصويب أخطائهم ذاتيا	.77	.64
	أقدر نتائج التقويم الذاتي في تقدير درجات الطلاب	.78	.64
	أقدم التغذية الراجعة المناسبة لنتائج التقويم الذاتي للطلبة	.72	.66
	أضع الأسئلة المقالية لتقويم مهارة التعبير لدى الطلبة	.68	.49
استراتيجية	أضع أسئلة ترتبط بأهداف تعليم المنهج المدرسي	.74	.48
الورقة	أستخدم أسئلة تقيس مستويات التفكير الناقد لدى الطلبة	.76	.55
والقلم	أراعي عند وضع الأسئلة المجال المعرفي ، والوجداني ، والمهاري	.76	.50
	أنوع بين مستويات الأسئلة مراعاة للفروق الفردية بين الطلبة	.67	.54

نلاحظ من الجدول (2) ارتباط فقرات استراتيجة التقويم المعتمد على الأداء مع مجالها تراوح بين (55. – 70.) وتعتبر فقرات ذات ارتباطات ممتازة، كذلك ارتباطها مع المقياس الكلي لاستراتيجيات التقويم الواقعي تراوح بين (47. – 80.) وتعتبر ارتباطات ممتازة أيضا وسيتم الاحتفاظ بجميع الفقرات. أما ارتباط فقرات استراتيجية الملاحظة مع مجالها تراوح بين (67. – 80.) وتعتبر ارتباطات ممتازة، كذلك ارتباطها مع المقياس الكلي لاستراتيجيات التقويم الواقعي تراوح بين (57. – 66.) وتعتبر ارتباطات ممتازة أيضا وسيتم الاحتفاظ بجميع الفقرات. أما ارتباط فقرات استراتيجية التواصل مع مجالها تراوح بين (62. و74. وتعتبر ارتباطات ممتازة، كذلك ارتباطها مع المقياس الكلي لاستراتيجيات التقويم الواقعي تراوح بين(48. – 66.) وتعتبر ارتباطات ممتازة أيضا وسيتم الاحتفاظ بجميع الفقرات. أما ارتباط فقرات استراتيجية تقويم الذات مع مجالها تراوح بين63. و78. وتعتبر ارتباطات ممتازة، كذلك ارتباطها مع المقياس الكلي لاستراتيجيات التقويم الواقعي تراوح بين(61. – 66.) وتعتبر ارتباطات ممتازة أيضا وسيتم الاحتفاظ بجميع الفقرات. أما ارتباط فقرات استراتيجية الورقة والقلم مع مجالها تراوح بين (67. – 76.) وتعتبر ارتباطات ممتازة، كذلك ارتباطها مع المقياس الكلي لاستراتيجيات التقويم الواقعي تراوح بين (48. –54.) وتعتبر ارتباطات ممتازة أيضا وسيتم الاحتفاظ بجميع الفقرات.

جدول (3) ارتباط الفقرات مع المجالات، ومع المقياس ككل لأدوات التقويم الواقعي

المجال	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية لأدوات التقويم الواقعي
	أحدد مسبقا المهارة المستهدفة المراد قياسها	.77	.64
أداة سلم	أختار التدريج المناسب على سلم التقدير لتقدير مدى إنجاز المهاره المستهدفة	.87	.70
التقدير	أرتب العناصر المكونة للمهارة حسب تسلسل حدوثها	.87	.68
	أوظف سلالم التقدير في متابعة أداء الطلبة أثناء قيامهم بمهمة أو أداء معين	.83	.66
	أجزئ المهام أو المهمة المطلوبة إلى مجموعة من المهام أو العناصر	.82	.68
	أختار المهارة المستهدفة المراد قياسها	.75	.69
أداة سلم	أعدل استراتيجية التدريس تبعا لنتاجات التقويم المتوقعة	.67	.62
التقدير اللفظي	أقدم تغذية راجعة فورية منتظمة أثناء تنفيذ المهام	.67	.61
	أستخدم الاختبارات الشفوية المختلفة	.56	.48

المجال	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية لأدوات التقويم الواقعي
	أقسم المهارة لفظا إلى أجزاء	.80	.68
	أدرج مستويات عدة للإجابة المتوقعة	.82	.70
	أعمم الأدوات المناسبة لقياس نمو الطلبة في الأبعاد السلوكية المختلفة	.73	.66
	أحرص على حفظ الأعمال جميعها وتوثيقها في ملف الطالب	.75	.60
	أستدل من خلال الملف على مستوى التقدم الشخصي للطالب	.80	.62
أداة سجل	أشرك الطلبة في عملية تقويم ملفاتهم	.67	.64
وصف سير	أطلع أولياء الأمور على محتويات الملف للوقوف على مستوى أبنائهم وإنجازاتهم	.80	.60
التعلم	أحرص على شمول ملف الطالب لمجالات التعلم المختلفة	.84	.67
	أستخدم الملف من أجل إظهار نقاط القوة للطالب والنقاط التي تحتاج إلى تحسين	.83	.67
	أستخدم الملف مؤشرا لتحديد مستوى أداء الطلبة خلال مدة التعلم أو في نهايتها	.81	.68
	أقوم باختيار المعايير المناسبة للتقويم	.79	.74
	أخصص علامة مناسبة لكل فقرة حسب أهميتها	.66	.62
أداة قوائم	أوظف قوائم الرصد في ملاحظة التفاعل الصفي أثناء تنفيذ المهمات	.83	.73
الرصد	أعمل على إعداد قوائم الرصد لقياس مدى تحقق النتاجات التعليمية لدى الطلبة	.85	.75
	أرصد استجابات الطالب على قوائم الرصد أثناء قيامة بأداء مهمة أو مهارة ما	.83	.71
	أناقش قوائم الرصد مع الطلبة	.78	.68

نلاحظ من الجدول (3) ارتباط فقرات أداة سلم التقدير مع مجالها تراوح بين (.77 و.87) وتعتبر فقرات ذات ارتباطات ممتازة، كذلك ارتباطها مع المقياس الكلي لأدوات التقويم الواقعي تراوح بين (.64 و.70) وتعتبر ارتباطات ممتازة أيضا، وسيتم الاحتفاظ بجميع الفقرات. أما ارتباط فقرات أداة سلم التقدير اللفظي مع مجالها تراوح بين (.56 و.82) وتعتبر فقرات ذات ارتباطات ممتازة، كذلك ارتباطها مع المقياس الكلي لأدوات التقويم الواقعي تراوح بين 0.48 و 0.70 وتعتبر ارتباطات ممتازة أيضا، وسيتم الاحتفاظ بجميع الفقرات. أما ارتباط فقرات أداة سجل وصف سير التعلم مع مجالها تراوح بين (.67 و.84) وتعتبر فقرات ذات ارتباطات ممتازة، كذلك ارتباطها مع المقياس الكلي لأدوات التقويم الواقعي تراوح بين (.60 و.68) وتعتبر ارتباطات ممتازة أيضا، وسيتم الاحتفاظ بجميع الفقرات. أما ارتباط فقرات أداة قوائم الرصد مع مجالها تراوح بين (.66 و .85) وتعتبر فقرات ذات ارتباطات ممتازة، كذلك ارتباطها مع المقياس الكلي لأدوات التقويم الواقعي تراوح بين (.62 و .75) وتعتبر ارتباطات ممتازة أيضا، وسيتم الاحتفاظ بجميع الفقرات.

جدول (4) نتيجة ارتباط المجالات مع بعضها، ومع المقياس الكلي لاستراتيجيات التقويم الواقعي

المجال	استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	استراتيجية الملاحظة	استراتيجية التواصل	استراتيجية تقويم الذات	استراتيجية الورقة والقلم	المقياس الكلي للاستراتيجيات
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	1	.64	.59	.62	.48	.82
استراتيجية الملاحظة		1	.63	.62	.48	.84
استراتيجية التواصل			1	.62	.55	.83
استراتيجية تقويم الذات				1	.45	.84

المجال	استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	استراتيجية الملاحظة	استراتيجية التواصل	استراتيجية تقويم الذات	استراتيجية الورقة والقلم	المقياس الكلي للاستراتيجيات
				استراتيجية الورقة والقلم	1	.71
					المقياس الكلي	1

نلاحظ من الجدول (4) أن ارتباط استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء مع استراتيجية الملاحظة، واستراتيجية التواصل، واستراتيجية تقويم الذات، واستراتيجية الورقة والقلم تراوح بين (48. و64.)، وارتباطها مع المقياس الكلي لاستراتيجيات التقويم الواقعي بلغ (82.) وتعتبر ارتباطات ممتازة. وارتباط استراتيجية الملاحظة مع استراتيجية التواصل، واستراتيجية تقويم الذات، واستراتيجية الورقة والقلم تراوح بين (48. و63.)، وارتباطها مع المقياس الكلي لاستراتيجيات التقويم الواقعي بلغ (84.) وتعتبر ارتباطات ممتازة. وارتباط استراتيجية التواصل مع استراتيجية تقويم الذات، واستراتيجية الورقة والقلم تراوح بين (55. و62.)، وارتباطها مع المقياس الكلي لاستراتيجيات التقويم الواقعي بلغ (83.) وتعتبر ارتباطات ممتازة. وارتباط استراتيجية تقويم الذات مع استراتيجية الورقة والقلم بلغ (45.)، وارتباطها مع المقياس الكلي لاستراتيجيات التقويم الواقعي بلغ (84.) وتعتبر ارتباطات ممتازة. اما ارتباط استراتيجية الورقه والقلم مع المقياس الكلي لاستراتيجيات التقويم الواقعي بلغ (71.) ويعتبر ارتباط ممتاز.

جدول (5) نتيجة ارتباط المجالات مع بعضها، ومع المقياس الكلي لأدوات التقويم الواقعي

المجال	أداة سلم التقدير	أداة سلم التقدير اللفظي	أداة وصف سير التعلم	أداة قوائم الرصد	المقياس الكلي للأدوات
	1				
أداة سلم التقدير		.71	.48	.63	.80
	أداة سلم التقدير اللفظي	1	.59	.72	.88
		أداة وصف سير التعلم	1	.65	.82
			أداة قوائم الرصد	1	.88
				المقياس الكلي	1

نلاحظ من الجدول (5) أن ارتباط أداة سلم التقدير مع أداة سلم التقدير اللفظي، وأداة سجل وصف سير التعلم، وأداة قوائم الرصد تراوح بين 48. و 71. ، وارتباطها مع المقياس الكلي لأدوات التقويم الواقعي بلغ 80. وتعتبر ارتباطات ممتازة. أما ارتباط أداة سلم التقدير اللفظي مع أداة سجل وصف سير التعلم، وأداة قوائم الرصد تراوح بين 59. و72. ، وارتباطها مع المقياس الكلي لأدوات التقويم الواقعي بلغ 88. وتعتبر ارتباطات ممتازة. ارتباط أداة سجل وصف سير التعلم مع أداة قوائم الرصد بلغ 65. ، وارتباطها مع المقياس الكلي لأدوات التقويم الواقعي بلغ 82. وتعتبر ارتباطات ممتازة. أما ارتباط أداة قوائم الرصد مع المقياس الكلي لأدوات التقويم الواقعي بلغ 88. وتعتبر ارتباطات ممتازة.

ثبات المقياس:

قام الباحثان بالتحقق من ثبات الأداة باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، التي تتكون من طريقة معامل ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان براون، وطريقة معامل ثبات كرونباخ ألفا، والجدول (6) يوضح نتائج الثبات باستخدام الطريقتين.

جدول (6) الثبات وفق معامل التجزئة النصفية، ومعامل كرونباخ ألفا

المقياس	المجال	عدد الفقرات	معامل ثبات التجزئة النصفية	معامل ثبات كرونباخ ألفا
استراتيجيات التقويم الواقعي	التقويم المعتمد على الأداء	5	.67	.66
	الملاحظة	5	.71	.79
	التواصل	5	.42	.69
	تقويم الذات	6	.79	.84
	الورقة والقلم	5	.72	.76
	الكلي	26	.87	.91
أدوات التقويم الواقعي	سلم التقدير	5	.84	.89
	سلم التقدير اللفظي	7	.74	.84
	وصف سير التعلم	7	.86	.89
	قوائم الرصد	7	.84	.88
	الكلي	25	.86	.94

نلاحظ من الجدول (6) أن معامل ثبات التجزئة النصفية لاستراتيجيات التقويم الواقعي أعطى قيماً مقبولة لاستراتيجة التقويم المعتمد على الأداء بلغت 0.67 ، وأعطى قيماً جيدة لاستراتيجيات الملاحظة، وتقويم الذات، والورقة والقلم بلغت 0.71، 0.79، 0.72 على التوالي، بينما أعطى قيمة ضعيفة لاستراتيجية التواصل بلغت 0.42، بينما بلغت قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية الكلي 0.87 وتعتبر قيمة ثبات ممتازة. أما معامل ثبات كرونباخ ألفا أعطى قيمة ممتازة لاستراتيجية تقويم الذات بلغت 0.84، وأعطى قيماً جيدة لاستراتيجية الملاحظة، واستراتيجية الورقة والقلم بلغت 0.79، 0.76 على التوالي، وأعطى قيما مقبولة لاستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية التواصل بلغت 0.66، 0.69 على التوالي، بينما بلغت قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا الكلي 0.91 وتعتبر قيمة ثبات ممتازة.

أما معامل ثبات التجزئة النصفية لأدوات التقويم الواقعي أعطى قيمة جيدة لأداة سلم التقدير اللفظي بلغت 0.74، وأعطى قيما ممتازة لأداة سلم التقدير، وأداة سجل وصف سير التعلم، وأداة قوائم الرصد بلغت 0.84، 0.86، 0.84 على التوالي، بينما بلغت قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية الكلي 0.86 وتعتبر قيمة ثبات ممتازة. أما معامل ثبات كرونباخ ألفا أعطى قيم ثبات ممتازة لأداة سلم التقدير، وأداة سلم التقدير اللفظي، وأداة سجل وصف سير التعلم، وأداة قوائم الرصد بلغت 0.89، 0.83، 0.89، 0.88 على التوالي، بينما بلغت قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا الكلي 0.94 واعتبر قيمة ثبات ممتازة.

متغيرات الدراسة:

- الجنس، وله مستويان (ذكر، أنثى).
- الخبرة التدريسية، ولها مستويان (أقل من 15 سنة، أكثر من 15 سنة).
- التخصص، وله مستويان (مواد علمية، مواد أدبية).
- التدريب، وله مستويان (تدربت مسبقا، لم أتدرب)

إجراءات الدراسة:

قام الباحثان بالإجراءات التالية لتنفيذ الدراسة:

1. تحديد مشكلة الدراسة، وتساؤلاتها، والمتغيرات المرتبطة بها، والأساليب الإحصائية.
2. تم تطوير استبانة بالاعتماد على الأدب النظري، والدراسات السابقة، بلغ عدد فقراتها (51) فقرة موزعة على تسعة مجالات.
3. تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة من خلال عرضها على (8) محكمين، للتحقق من وضوح فقراتها، وسلامتها اللغوية، وملاءمة الفقرات مع مجالاتها.
4. وزعت الاستبانة على عينة من معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان والبالغ عددهم (381) معلما ومعلمة، وتكونت من ثلاثة أجزاء: الجزء الأول يحتوي على البيانات الشخصية، والمتغيرات، والجزء الثاني: يحتوي على مجالات الاستبانة الخمسة مع فقراتها لاستراتيجيات التقويم الواقعي، والجزء الثالث: يحتوي على مجالات الاستبانة الأربعة مع فقراتها لأدوات التقويم الواقعي، عبر برنامج Google Drive.
5. جمع بيانات الاستبانات بعد الإجابة عليها في برنامج Excel، ثم تفريغها في برنامج الحزم الإحصائية SPSS لإجراء التحليلات الإحصائية عليها.
6. تم التحقق من صدق البناء للاستبانة عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين المكونات الداخلية للاستبانة عبر برنامج SPSS.
7. تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال طريقة الاتساق الداخلي المكونة من معامل ثبات التجزئة النصفية، ومعامل ثبات كرونباخ ألفا.
8. إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة.
9. عرض النتائج، وتفسيرها، ومناقشتها.

المعالجة الإحصائية:

قام الباحثان بإدخال البيانات إلى برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، ثم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسبة المئوية، والرتب لكل فقرة، ولكل مجال من مجالات الاستبانة للتحقق من درجة الممارسة بالاعتماد على التقسيم التالي: منخفض جدا (1.00– 1.80)، منخفض (1.81– 2.60)، متوسط (2.61– 3.40)، مرتفع (3.41– 4.40)، مرتفع جدا (4.41–5.00)، ثم قام الباحثان بالتحقق هل تتبع البيانات التوزيع الطبيعي أم لا، لاختيار الطرق المعلمية (تتبع التوزيع الطبيعي) أو الطرق اللامعلمية (لا تتبع التوزيع الطبيعي) لتحديد الأسلوب الإحصائي المناسب للإجابة عن أسئلة الدراسة، حيث أظهرت النتائج أن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي، بالتالي اعتمد الباحثان على الطرق اللامعلمية للإجابة على السؤال (2) و (3).

عرض النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول "ما درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته ؟" للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، والنسبة المئوية، والرتبة لكل مجالات الاستبانة مع المقياس ككل، ولكل فقرات ومجالاتها.

أولا: درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان لاستراتيجيات التقويم الواقعي

توضح الجداول (7 – 17) درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان لاستراتيجيات التقويم الواقعي حيث يوضح الجدول (7) درجة ممارسة معلمي المدارسة الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان لاستراتيجيات التقويم الواقعي

الجدول (7) النتائج الوصفية لمجالات استراتيجيات التقويم الواقعي

المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى (درجة الممارسة)
التقويم المعتمد على الأداء	3.89	.61	5	مرتفع
الملاحظة	4.09	.69	2	مرتفع
التواصل	4.07	.59	3	مرتفع
تقويم الذات	3.99	.68	4	مرتفع
الورقة والقلم	4.20	.58	1	مرتفع
المقياس ككل	4.04	.51	--	مرتفع

يوضح الجدول (7) ترتيب مجالات استراتيجيات التقويم الواقعي، حيث كانت درجة الممارسة لهذه الاستراتيجيات بمستوى مرتفع حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمقياس الكلي لهذه الاستراتيجيات 4.04، ومن حيث ترتيب مجالات الاستراتيجيات جاءت استراتيجية الورقه والقلم في المرتبة الاولى أكثر استخداما، يليها استراتيجية الملاحظة في المرتبة الثانية، ثم استراتيجية التواصل في المرتبة الثالثة، ثم استراتيجية تقويم الذات في المرتبة الرابعة، بينما جاءت استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في المرتبة الخامسة أقل استخداما.

كما يوضح الجدول (8) درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان لاستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء

الجدول (8) النتائج الوصفية لمجال التقويم المعتمد على الأداء

المؤشرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة (المستوى)
أكلف الطلبة بعرض توضيحي لتوضيح مفهوم أو فكرة	3.69	1	4	مرتفع
أقوم المهارات الأدائية للطلبة عن طريق عرض نتاجاتهم	3.87	0.92	3	مرتفع
أتابع الطلبة عند تنفيذهم للمهام المطلوبة	4.35	0.75	2	مرتفع جدا
أقدم التغذية الراجعة المناسبة للطلبة بعد تقديمهم الأداء المطلوب	4.40	0.72	1	مرتفع جدا
أكلف الطلبة بالمناظرة بين فريقين للحوار والمناقشة حول قضية ما	3.15	1.21	5	متوسط

يوضح الجدول (8) ترتيب نتائج مجال استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، حصلت درجة الممارسة للمجال ككل على مستوى مرتفع حيث بلغت قيمة الوسط الحسابي له 3.89. كما حصلت فقرتا "أتابع الطلبة عند تنفيذهم للمهام المطلوبة" و "أقدم التغذية الراجعة المناسبة للطلبة بعد تقديمهم الأداء المطلوب" على درجة ممارسة بمستوى مرتفع جدا، وحصلت فقرتا "أكلف الطلبة بعرض توضيحي لتوضيح مفهوم أو فكرة" و " أقوم المهارات الأدائية للطلبة عن طريق عرض نتاجاتهم" على درجة ممارسة بمستوى مرتفع، بينما حصلت الفقرة" أكلف الطلبة بالمناظرة بين فريقين للحوار والمناقشة حول قضية ما" على درجة ممارسة بمستوى متوسط. كما حصلت الفقرة" أقدم التغذية الراجعة المناسبة للطلبة بعد تقديمهم الأداء المطلوب" على المرتبة الأولى أكثر الفقرات استخداما، وحصلت الفقرة" أتابع الطلبة عند تنفيذهم للمهام المطلوبة" على المرتبة الثانية، وحصلت الفقرة" أقوم المهارات الأدائية للطلبة عن طريق عرض نتاجاتهم" على المرتبة الثالثة، بينما حصلت الفقرة" أكلف الطلبة بعرض توضيحي لتوضيح مفهوم أو فكرة" على المرتبة الرابعة أقل الفقرات استخداما.

كما يوضح الجدول (9) درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان لاستراتيجية الملاحظة

الجدول (9) النتائج الوصفية لمجال الملاحظة

المؤشرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة (المستوى)
أهتم بملاحظة ما يقوم به الطلبة من أداء داخل الصف	4.38	.80	1	مرتفع جدا
أستخدم استراتيجية الملاحظة المباشرة لتقييم أداء الطلبة	4.12	.95	2	مرتفع
أستخدم مصطلحات واضحة عند تدوين السلوك الملاحظ	4.12	.91	2	مرتفع
أخطط مسبقا ما ينبغي ملاحظته من أداء الطلبة خلال الحصة	4.04	.97	3	مرتفع
أحرص على تسجيل الملاحظة ، وتلخيصها بعد حدوثها	3.78	1.02	4	مرتفع

يوضح الجدول (9) ترتيب نتائج مجال استراتيجية الملاحظة، حصلت درجة الممارسة للمجال ككل على مستوى مرتفع حيث بلغت قيمة الوسط الحسابي له 4.08. كما حصلت الفقرة "أهتم بملاحظة ما يقوم به الطلبة من أداء داخل الصف " على درجة ممارسة بمستوى مرتفع جدا، وحصلت الفقرات" أستخدم استراتيجية الملاحظة المباشرة لتقييم أداء الطلبة " و "أستخدم مصطلحات واضحة عند تدوين السلوك الملاحظ" و "أخطط مسبقا ما ينبغي ملاحظته من أداء الطلبة خلال الحصة" و" أحرص على تسجيل الملاحظة ، وتلخيصها بعد حدوثها " درجة ممارسة بمستوى مرتفع. كما حصلت الفقرة" أهتم بملاحظة ما يقوم به الطلبة من

أداء داخل الصف " على المرتبة الأولى أكثر الفقرات استخداما، وحصلت الفقرتان " أستخدم استراتيجية الملاحظة المباشرة لتقييم أداء الطلبة " و" أستخدم مصطلحات واضحة عند تدوين السلوك الملاحظ "على المرتبة الثانية، وحصلت الفقرة" أخطط مسبقا ما ينبغي ملاحظته من أداء الطلبة خلال الحصة " على المرتبة الثالثة، بينما حصلت الفقرة" أحرص على تسجيل الملاحظة، وتلخيصها بعد حدوثها" على المرتبة الرابعة أقل الفقرات استخداما.

كما يوضح الجدول (10) درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان لاستراتيجية التواصل

الجدول (10) النتائج الوصفية لمجال التواصل

المؤشرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة (المستوى)
أعطي الطلبة وقتا كافيا للإجابة عن الأسئلة المطروحة	4.32	.70	3	مرتفع جدا
أستخدم الأسئلة والأجوبة كإحدى استراتيجيات التقويم بالتواصل	4.36	.74	2	مرتفع جدا
أعيد السؤال أكثر من مرة وبصيغ مختلفة حتى يفهم الطلبة الهدف من السؤال	4.43	.72	1	مرتفع جدا
أنوع أسلوب المقابلة باستخدام المقابلة المحددة وغير المحددة	3.55	1.10	5	مرتفع
أستخدم المقابلة الفردية للتعرف إلى المشكلات لدى الطلبة	3.71	1.09	4	مرتفع

يوضح الجدول (10) ترتيب نتائج مجال استراتيجية التواصل، حصلت درجة الممارسة للمجال ككل على مستوى مرتفع حيث بلغت قيمة الوسط الحسابي له 4.07. كما حصلت الفقرات " أعطي الطلبة وقتا كافيا للإجابة عن الأسئلة المطروحة" و"أستخدم الأسئلة والأجوبة كإحدى استراتيجيات التقويم بالتواصل" و"أعيد السؤال أكثر من مرة وبصيغ مختلفة حتى يفهم الطلبة الهدف من السؤال" على درجة ممارسة بمستوى مرتفع جدا، كما حصلت الفقرتان "أنوع أسلوب المقابلة باستخدام المقابلة المحددة وغير المحددة" و"أستخدم المقابلة الفردية للتعرف على المشكلات لدى الطلبة" على درجة ممارسة بمستوى مرتفع. كما حصلت الفقرة" أعيد السؤال أكثر من مرة وبصيغ مختلفة حتى يفهم الطلبة الهدف من السؤال" على المرتبة الأولى أكثر الفقرات استخداما، وحصلت الفقرة" أستخدم الأسئلة والأجوبة كإحدى استراتيجيات التقويم بالتواصل" على المرتبة الثانية، وحصلت الفقرة" أعطي الطلبة وقتا كافيا للإجابة عن الأسئلة المطروحة" على المرتبة الثالثة، وحصلت الفقرة" أستخدم المقابلة الفردية للتعرف على المشكلات لدى الطلبة" على المرتبة الرابعة، بينما حصلت الفقرة" أنوع أسلوب المقابلة باستخدام المقابلة المحددة وغير المحددة" على المرتبة الخامسة أقل الفقرات استخداما.

كما يوضح الجدول (11) درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان لاستراتيجية تقويم الذات

الجدول (11) النتائج الوصفية لمجال تقويم الذات

المؤشرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة (المستوى)
أعمل على الكشف عن جوانب الضعف لدى الطلبة لمعالجتها ، والقوة لتعزيزها	4.22	.79	1	مرتفع جدا
أضع الخطط لتطوير أداء الطلبة بالتعاون المتبادل بيني وبينهم	3.96	.98	3	مرتفع
أشجع الطلبة على استخدام التقديرات الذاتية عند إجابتهم	3.94	.94	4	مرتفع
أكلف الطلبة بتصويب أخطائهم ذاتيا	3.93	.92	5	مرتفع
أقدر نتائج التقويم الذاتي في تقدير درجات الطلاب	3.78	.99	6	مرتفع
أقدم التغذية الراجعة المناسبة لنتائج التقويم الذاتي للطلبة	4.12	.86	2	مرتفع

يوضح الجدول (11) ترتيب نتائج مجال استراتيجية تقويم الذات، حصلت درجة الممارسة للمجال ككل على مستوى مرتفع حيث بلغت قيمة الوسط الحسابي له 3.99. كما حصلت الفقرة "أعمل على الكشف عن جوانب الضعف لدى الطلبة لمعالجتها ، والقوة لتعزيزها "على درجة ممارسة بمستوى مرتفع جدا، كما حصلت الفقرات" أضع الخطط لتطوير أداء الطلبة بالتعاون المتبادل بيني وبينهم" و "أشجع الطلبة على استخدام التقديرات الذاتية عند إجابتهم" و"أكلف الطلبة بتصويب أخطائهم ذاتيا" و "أقدر نتائج التقويم الذاتي في تقدير درجات الطلاب" و "أقدم التغذية الراجعة المناسبة لنتائج التقويم الذاتي للطلبة" على درجة ممارسة بمستوى

مرتفع. كما حصلت الفقرة "أعمل على الكشف عن جوانب الضعف لدى الطلبة لمعالجتها، والقوة لتعزيزها" على المرتبة الأولى أكثر الفقرات استخداما، وحصلت الفقرة" أقدم التغذية الراجعة المناسبة لنتائج التقويم الذاتي للطلبة "على المرتبة الثانية، وحصلت الفقرة" أضع الخطط لتطوير أداء الطلبة بالتعاون المتبادل بيني وبينهم " على المرتبة الثالثة، وحصلت الفقرة" أشجع الطلبة على استخدام التقديرات الذاتية عند إجابتهم "على المرتبة الرابعة، وحصلت الفقرة" أكلف الطلبة بتصويب أخطائهم ذاتيا" على المرتبة الخامسة، بينما حصلت الفقرة " أقدر نتائج التقويم الذاتي في تقدير درجات الطلاب" على المرتبة السادسة أقل الفقرات استخداما.
كما يوضح الجدول (12) درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان لاستراتيجية الورقة والقلم

الجدول (12) النتائج الوصفية لمجال الورقة والقلم

المؤشرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة (المستوى)
أضع الأسئلة المقالية لتقويم مهارة التعبير لدى الطلبة	3.99	.95	5	مرتفع
أضع أسئلة ترتبط بأهداف تعليم المنهج المدرسي	4.38	.70	2	مرتفع جدا
أستخدم أسئلة تقيس مستويات التفكير الناقد لدى الطلبة	4.01	.87	4	مرتفع
أراعي عند وضع الأسئلة المجال المعرفي ، والوجداني ، والمهارى	4.23	.79	3	مرتفع جدا
أنوع بين مستويات الأسئلة مراعاة للفروق الفردية بين الطلبة	4.44	.66	1	مرتفع جدا

يوضح الجدول (12) ترتيب نتائج استراتيجية الورقة والقلم، حصلت درجة الممارسة للمجال ككل على مستوى مرتفع بلغت قيمة متوسطه الحسابي 4.20. كما حصلت الفقرات "أضع أسئلة ترتبط بأهداف تعليم المنهج المدرسي" و "أراعي عند وضع الأسئلة المجال المعرفي، والوجداني، والمهاري" و "أنوع بين مستويات الأسئلة مراعاة للفروق الفردية بين الطلبة" على درجة ممارسة بمستوى مرتفع جدا، بينما حصلت الفقرتان "أضع الأسئلة المقالية لتقويم مهارة التعبير لدى الطلبة" و " أستخدم أسئلة تقيس مستويات التفكير الناقد لدى الطلبة" على درجة ممارسة بمستوى مرتفع. كما حصلت الفقرة" أنوع بين مستويات الأسئلة مراعاة للفروق الفردية بين الطلبة" على المرتبة الأولى أكثر الفقرات استخداما، وحصلت الفقرة" أضع الأسئلة المقالية لتقويم مهارة التعبير لدى الطلبة" على المرتبة الثانية، وحصلت الفقرة" أراعي عند وضع الأسئلة المجال المعرفي، والوجداني، والمهاري" على المرتبة الثالثة، وحصلت الفقرة" أستخدم أسئلة تقيس مستويات التفكير الناقد لدى الطلبة" على المرتبة الرابعة، بينما حصلت الفقرة" أضع الأسئلة المقالية لتقويم مهارة التعبير لدى الطلبة" على المرتبة الخامسة أقل الفقرات استخداما.

ثانيا: درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان لأدوات التقويم الواقعي

توضح الجداول (13 – 17) درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها لأدوات التقويم الواقعي، حيث يوضح الجدول (13) درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان لأدوات التقويم الواقعي

الجدول (13) النتائج الوصفية لمجالات أدوات التقويم الواقعي

المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى (درجة الممارسة)
سلم التقدير	3.92	.77	4	مرتفع
سلم التقدير اللفظي	3.97	.63	2	مرتفع
سجل وصف سير التعلم	4.09	.74	1	مرتفع
قوائم الرصد	3.90	.76	3	مرتفع
المقياس ككل	3.98	.61	--	مرتفع

يوضح الجدول (13) ترتيب مجالات أدوات التقويم الواقعي، حيث كانت درجة الممارسة لهذه الأدوات بمستوى مرتفع حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمقياس الكلي لهذه الأدوات 3.98. ومن حيث ترتيب مجالات الأدوات جاءت أداة سجل وصف سير التعلم في المرتبة الاولى أكثر استخداما، يليها أداة سلم التقدير اللفظي في المرتبة الثانية، ثم أداة قوائم الرصد في المرتبة الثالثة، بينما جاءت أداة سلم التقدير في المرتبة الرابعة أقل استخداما.
كما يوضح الجدول (14) درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان لأداة سلم التقدير.

الجدول (14) النتائج الوصفية لمجال سلم التقدير

المؤشرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة (المستوى)
أحدد مسبقا المهارة المستهدفة المراد قياسها	4.08	.84	1	مرتفع
أختار التدريج المناسب على سلم التقدير لتقدير مدى إنجاز المهاره المستهدفة	3.89	.93	4	مرتفع
أرتب العناصر المكونة للمهارة حسب تسلسل حدوثها	3.94	.93	2	مرتفع
أوظف سلالم التقدير في متابعة أداء الطلبة أثناء قيامهم بمهمة أو أداء معين	3.83	.95	5	مرتفع
أجزئ المهام أو المهمة المطلوبة إلى مجموعة من المهام أو العناصر	3.90	.95	3	مرتفع

يوضح الجدول (14) ترتيب نتائج أداة سلم التقدير، حصلت درجة الممارسة للمجال ككل على مستوى مرتفع بلغت قيمة متوسطه الحسابي 3.92. كما حصلت الفقرات "أحدد مسبقا المهارة المستهدفة المراد قياسها" و "أختار التدريج المناسب على سلم التقدير لتقدير مدى إنجاز المهارة المستهدفة " و "أرتب العناصر المكونة للمهارة حسب تسلسل حدوثها" و "أوظف سلالم التقدير في متابعة أداء الطلبة أثناء قيامهم بمهمة أو أداء معين" و "أجزئ المهام أو المهمة المطلوبة إلى مجموعة من المهام أو العناصر" على درجة ممارسة بمستوى مرتفع. كما حصلت الفقرة" أحدد مسبقا المهارة المستهدفة المراد قياسها " على المرتبة الأولى أكثر الفقرات استخداما، وحصلت الفقرة" أرتب العناصر المكونة للمهارة حسب تسلسل حدوثها" على المرتبة الثانية، وحصلت الفقرة" أجزئ المهام أو المهمة المطلوبة إلى مجموعة من المهام أو العناصر"على المرتبة الثالثة، وحصلت الفقرة" أختار التدريج المناسب على سلم التقدير لتقدير مدى إنجاز المهارة المستهدفة" على المرتبة الرابعة، بينما حصلت الفقرة "أوظف سلالم التقدير في متابعة أداء الطلبة أثناء قيامهم بمهمة أو أداء معين" على المرتبة الخامسة أقل الفقرات استخداما.

كما يوضح الجدول (15) درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان لأداة سلم التقدير اللفظي

الجدول (15) النتائج الوصفية لمجال سلم التقدير اللفظي

المؤشرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة (المستوى)
اختار المهارة المستهدفة المراد قياسها	4.10	.86	2	مرتفع
أعدل استراتيجية التدريس تبعا لنتاجات التقويم المتوقعة	4.09	.78	3	مرتفع
أقدم تغذية راجعة فورية منتظمة أثناء تنفيذ المهام	4.26	.73	1	مرتفع جدا
استخدم الاختبارات الشفوية المختلفة	4.09	.86	3	مرتفع
أقسم المهارة لفظا إلى أجزاء	3.78	.97	5	مرتفع
أدرج مستويات عدة للإجابة المتوقعة	3.82	.96	4	مرتفع
أعمم الأدوات المناسبة لقياس نمو الطلبة في الأبعاد السلوكية المختلفة	3.71	.97	6	مرتفع

يوضح الجدول (15) ترتيب نتائج أداة سلم التقدير اللفظي، حصلت درجة الممارسة للمجال ككل على مستوى مرتفع بلغت قيمة متوسطه الحسابي 3.96. كما حصلت الفقرة " أقدم تغذية راجعة فورية منتظمة أثناء تنفيذ المهام " على درجة ممارسة بمستوى مرتفع جدا. كما حصلت الفقرات "اختار المهارة المستهدفة المراد قياسها" و"أعدل استراتيجية التدريس تبعا لنتاجات التقويم المتوقعة" و "استخدم الاختبارات الشفوية المختلفة أقسم المهارة لفظا إلى أجزاء" و "أدرج مستويات عدة للإجابة المتوقعة "و "أعمم الأدوات المناسبة لقياس نمو الطلبة في الأبعاد السلوكية المختلفة" على درجة ممارسة بمستوى مرتفع. حصلت الفقرة" أقدم تغذية راجعة فورية منتظمة أثناء تنفيذ المهام " على المرتبة الأولى أكثر الفقرات استخداما، وحصلت الفقرة" اختار المهارة المستهدفة المراد قياسها" على المرتبة الثانية، وحصلت الفقرتين" أعدل استراتيجية التدريس تبعا لنتاجات التقويم المتوقعة" و "استخدم الاختبارات الشفوية المختلفة" على المرتبة الثالثة، وحصلت الفقرة" أدرج مستويات عدة للإجابة المتوقعة " على المرتبة الرابعة، وحصلت الفقرة "أقسم المهارة لفظا إلى أجزاء معين" على المرتبة الخامسة، بينما حصلت الفقرة" أعمم الأدوات المناسبة لقياس نمو الطلبة في الأبعاد السلوكية المختلفة" على المرتبة السادسة أقل الفقرات استخداما.

كما يوضح الجدول (16) درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان لأداة سجل وصف سير التعلم.

الجدول (16) النتائج الوصفية لمجال سجل وصف سير التعلم

المؤشرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة (المستوى)
أحرص على حفظ الأعمال جميعها في ملف الطالب، وتوثيقها	4.32	.82	1	مرتفع جدا
أستدل من خلال الملف على مستوى التقدم الشخصي للطالب	4.19	.86	2	مرتفع
أشرك الطلبة في عملية تقويم ملفاتهم	3.70	1.17	7	مرتفع
أطلع أولياء الأمور على محتويات الملف للوقوف على مستوى أبنائهم وإنجازاتهم	4.09	1	5	مرتفع
أحرص على شمول ملف الطالب لمجالات التعلم المختلفة	4.18	.90	3	مرتفع
استخدم الملف من أجل إظهار نقاط القوة للطالب والنقاط التي تحتاج إلى تحسين	4.12	.95	4	مرتفع
أستخدم الملف مؤشرا لتحديد مستوى أداء الطلبة خلال مدة التعلم أو في نهايتها	4.03	.93	6	مرتفع

يوضح الجدول (16) ترتيب نتائج أداة سجل وصف سير التعلم، حصلت درجة الممارسة للمجال ككل على مستوى مرتفع بلغت قيمة متوسطه الحسابي 4.09. كما حصلت الفقرة " أحرص على حفظ الأعمال جميعها، وتوثيقها في ملف الطالب " على درجة ممارسة بمستوى مرتفع جدا. كما حصلت الفقرات "أستدل من خلال الملف على مستوى التقدم الشخصي للطالب" و "أشرك الطلبة في عملية تقويم ملفاتهم" و "أطلع أولياء الأمور على محتويات الملف للوقوف على مستوى أبنائهم وإنجازاتهم" و "أحرص على شمول ملف الطالب لمجالات التعلم المختلفة" و "أستخدم الملف من أجل إظهار نقاط القوة للطالب والنقاط التي تحتاج إلى تحسين" و "أستخدم الملف مؤشرا لتحديد مستوى أداء الطلبة خلال مدة التعلم أو في نهايتها" على درجة ممارسة بمستوى مرتفع. حصلت الفقرة" احرص على حفظ وتوثيق الأعمال جميعها في ملف الطالب" على المرتبة الأولى أكثر الفقرات استخداما، وحصلت الفقرة" أستدل من خلال الملف على مستوى التقدم الشخصي للطالب" على المرتبة الثانية، وحصلت الفقرة" أحرص على شمول ملف الطالب لمجالات التعلم المختلفة" على المرتبة الثالثة، وحصلت الفقرة "أستخدم الملف من أجل إظهار نقاط القوة للطالب والنقاط التي تحتاج إلى تحسين" على المرتبة الرابعة، وحصلت الفقرة "أطلع أولياء الأمور على محتويات الملف للوقوف على مستوى أبنائهم وإنجازاتهم" على المرتبة الخامسة، وحصلت الفقرة "أستخدم الملف مؤشرا لتحديد مستوى أداء الطلبة خلال مدة التعلم أو في نهايتها " على المرتبة السادسة، بينما حصلت الفقرة" أشرك الطلبة في عملية تقويم ملفاتهم" على المرتبة السابعة أقل الفقرات استخداما.

كما يوضح الجدول (17) درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان لأداة قوائم الرصد.

الجدول (17) النتائج الوصفية لمجال قوائم الرصد

المؤشرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة (المستوى)
أقوم باختيار المعايير المناسبة للتقويم	4.02	.92	2	مرتفع
أخصص علامة مناسبة لكل فقرة حسب أهميتها	4.09	.89	1	مرتفع
أوظف قوائم الرصد في ملاحظة التفاعل الصفي أثناء تنفيذ المهمات	3.95	.90	3	مرتفع
أعمل على إعداد قوائم الرصد لقياس مدى تحقق النتاجات التعليمية لدى الطلبة	3.94	.92	4	مرتفع
أرصد استجابات الطالب على قوائم الرصد أثناء قيامة بأداء مهمة أو مهارة ما	3.88	.96	5	مرتفع
أناقش قوائم الرصد مع الطلبة	3.56	1.18	6	مرتفع

يوضح الجدول (17) ترتيب نتائج أداة قوائم الرصد، حصلت درجة الممارسة للمجال ككل على مستوى مرتفع بلغت قيمة متوسطه الحسابي 3.9. كماحصلت الفقرات "أقوم باختيار المعايير المناسبة للتقويم" و "أخصص علامة مناسبة لكل فقرة حسب أهميتها" و"أوظف قوائم الرصد في ملاحظة التفاعل الصفي أثناء تنفيذ المهمات" و"أعمل على إعداد قوائم الرصد لقياس مدى تحقق النتاجات التعليمية لدى الطلبة"و "أرصد استجابات الطالب على قوائم الرصد أثناء قيامة بأداء مهمة أو مهارة ما" و "أناقش قوائم الرصد مع الطلبة" على درجة ممارسة بمستوى مرتفع. كما حصلت الفقرة" أخصص علامة مناسبة لكل فقرة حسب أهميتها"

على المرتبة الأولى أكثر الفقرات استخداما، وحصلت الفقرة" أقوم باختيار المعايير المناسبة للتقويم " على المرتبة الثانية، وحصلت الفقرة" أوظف قوائم الرصد في ملاحظة التفاعل الصفي أثناء تنفيذ المهمات" على المرتبة الثالثة، وحصلت الفقرة" أعمل على إعداد قوائم الرصد لقياس مدى تحقق النتاجات التعليمية لدى الطلبة " على المرتبة الرابعة، وحصلت الفقرة" بينما حصلت الفقرة" أرصد استجابات الطالب على قوائم الرصد أثناء قيامة بأداء مهمة أو مهارة ما" على المرتبة الخامسة، بينما حصلت الفقرة" اناقش قوائم الرصد مع الطلبة "على المرتبة السادسة أقل الفقرات استخداما.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والسؤال الثالث:

لتحديد الأسلوب الإحصائي المناسب، قام الباحثان بالتحقق من أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي (طرق معلمية)، أو لا تتبع التوزيع الطبيعي (طرق لامعلمية)، وذلك لتحديد الإسلوب الإحصائي المناسب للإجابة عن السؤالين الثاني، والثالث، حيث تم استخدام أسلوب الإختبارات الإحصائية، حيث إذا كانت قيمة مستوى الدلالة (Sig) أقل من (.05) فإن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي، والعكس صحيح، وكذلك حسب حجم العينة يحدد الإختبار الإحصائي المناسب، فإذا كان حجم العينة أكثر من 50 يستخدم الإختبار (Kolmogorov-Smirnov)، وإذا كان حجم العينة أقل من 50 يستخدم الاختبار (Shapiro-Wilk)، حيث أظهرت النتائج أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي حيث كانت قيمة مستوى الدلالة(.001)، كما هو موضح بالجدول (18) .

الجدول (18) قيم Kolmogorov-Smirnov[a] للتحقق من التوزيع الطبيعي للبيانات

القياس	القيمة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
استراتيجيات التقويم الواقعي	.115	381	.000
أدوات التقويم الواقعي	.116	381	.000

بما أن حجم العينة أكبر من 50 تم الاعتماد على اختبار Kolmogorov-Smirnov، نلاحظ أن قيمة مستوى الدلالة (sig) أقل من 05. حيث بلغت 001.وبالتالي فإن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي بسبب وجود بعض الفقرات ذات قيم متطرفة حيث سيتم استخدام الطرق اللامعلمية في الإجابة عن السؤالين: الثاني و الثالث.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (.05) في درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تعزى لمتغيري الجنس، والخبرة؟" للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test، لحساب متوسط الرتب، ومجموع الرتب، وقيمة مان ويتني ومستوى الدلالة، والجدول (20) يوضح نتائج الإجابة عن السؤال الثاني باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test.

جدول (20) نتائج اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test لمعرفة الفروق في درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تعزى لمتغيري الجنس والخبرة

ممارسة الاستراتيجيات وفق متغير الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	مستوى الدلالة
الذكور	191	19.88	36457.50	18121.50	.983
الإناث	190	191.12	36313.50		
ممارسة الأدوات وفق متغير الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	مستوى الدلالة
الذكور	191	189.47	36189.50	1783.50	.786
الإناث	190	192.53	36581.50		
ممارسة الاستراتيجيات وفق متغير الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	مستوى الدلالة
أقل من 15 سنة	148	173.55	25685	14659	.014
أكثر من 15 سنة	233	202.09	47086		
ممارسة الأدوات وفق متغير الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	مستوى الدلالة
أقل من 15 سنة	148	174.16	25775.50	14749	.017
أكثر من 15 سنة	233	201.70	46995.50		

نلاحظ من الجدول (20) من حيث درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي وفق متغير الجنس بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة 983.، وهي أكبر من مستوى الدلالة (sig) 05.، واتفقت النتيجة مع نتيجة دراسة أبو حرب (2020)، ودراسة الشنطاوي وبني خلف (2019)، ودراسة العطاس (2019)، ودراسة باجبير والعنوم (2016)، واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة ادريع وشحادة (2020)، ودراسة الخوالدة والعنزي (2020). ومن حيث درجة ممارسة أدوات التقويم الواقعي وفق متغير الجنس أيضا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة 786.، وهي أكبر من مستوى الدلالة (sig) 05.، واتفقت النتيجة مع نتيجة دراسة أبي حرب (2020)، ودراسة الشنطاوي وبني خلف (2019)، ودراسة العطاس (2019)، ودراسة باجبير والعنوم (2016)، واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة ادريع وشحادة (2020)، ودراسة الخوالدة والعنزي (2020). ومن حيث درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي وفق متغير الخبرة يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين خبرة أقل من 15 سنة وخبره أكثر من 15 سنة، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة014. وهي أقل من مستوى الدلالة (sig) 05.، لصالح من خبرتهم أكثر من 15 سنة والذين لهم متوسط رتبي 202.09 أعلى ممن خبرتهم أقل من 15 سنة بمتوسط رتبي 173.55، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخوالدة والعنزي (2020)، ودراسة الشنطاوي وبني خلف (2019)، ودراسة كيتا وابن اسماعيل (2017)، ودراسة باجبير والعنوم (2016)، ودراسة السيد وبشير (2014)، بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة ادريع وشحادة (2020)، دراسة أبو حرب (2020)، ودراسة العطاس (2019). ومن حيث درجة ممارسة أدوات التقويم الواقعي وفق متغير الخبرة يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين خبرة أقل من 15 سنة وخبره أكثر من 15 سنة، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة017. وهي أقل من مستوى الدلالة (sig) 05.، لصالح من خبرتهم أكثر من 15 سنة والذين لهم متوسط رتبي 201.70 أعلى ممن خبرتهم أقل من 15 سنة بمتوسط رتبي 174.16، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخوالدة والعنزي (2020)، ودراسة الشنطاوي وبني خلف (2019)، ودراسة كيتا وابن اسماعيل (2017)، ودراسة باجبير والعنوم (2016)، ودراسة السيد وبشير (2014)، بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة ادريع وشحادة (2020)، دراسة أبو حرب (2020)، ودراسة العطاس (2019).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (05.) في درجة استخدام معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في سلطنة عمان لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تعزى لمتغيري التخصص، والتدريب؟" للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخدام ،اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test، لحساب متوسط الرتب، ومجموع الرتب، وقيمة مان ويتني ومستوى الدلالة، والجدول (21) يوضح نتائج الإجابة عن السؤال الثاني باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test.

جدول (21) نتائج اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test لمعرفة الفروق في درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في سلطنة عمان لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تعزى لمتغيري التخصص، والتدريب

ممارسة الاستراتيجيات وفق متغير التخصص	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	مستوى الدلالة
مواد علمية	186	204.34	38007	15654	.021
مواد أدبية	195	178.28	34764		
ممارسة الأدوات وفق متغير التخصص	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	مستوى الدلالة
مواد علمية	186	198.25	3688.50	3589.50	.207
مواد أدبية	195	184.05	3589.50		
ممارسة الاستراتيجيات وفق متغير التدريب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	مستوى الدلالة
تدربت مسبقا	170	219.85	37374.50	13030	.001
لم أتدرب	211	167.76	35396.50		
ممارسة الأدوات وفق متغير التدريب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	مستوى الدلالة
تدربت مسبقا	170	223.81	38048	12357	.001
لم أتدرب	211	164.56	34723		

نلاحظ من الجدول(21) من حيث درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي وفق متغير التخصص توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متخصصي المواد العلمية، ومتخصصي المواد الأدبية حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة 021. وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة (sig) 05.لصالح متخصصي المواد العلمية حيث بلغت قيمة متوسطهم الرتبي 204.34 أعلى من متخصصي المواد الأدبية متوسطهم الرتبي 178.28، اختلفت هذه النتيجة مع دراسة ادريع وشحادة (2020)، ودراسة الخوالدة والعنزي (2020)، ودراسة كيتا وابن اسماعيل (2017)، ودراسة السيد وبشير(2014). ومن حيث درجة ممارسة أدوات التقويم الواقعي وفق متغير التخصص لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متخصصي المواد العلمية، ومتخصصي المواد الأدبية حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة207. وهي أعلى من قيمة مستوى الدلالة (sig) 05.، اتفقت هذه النتيجة مع دراسة ادريع وشحادة (2020)، ودراسة الخوالدة والعنزي (2020)، ودراسة كيتا وابن اسماعيل (2017)، ودراسة السيد وبشير(2014) ومن حيث درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي وفق متغير التدريب على التقويم الواقعي نلاحظ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ممن تدرب على التقويم الواقعي، وممن لم يتدرب على التقويم الواقعي حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة 001. أقل من قيمة مستوى الدلالة (sig) 05. لصالح من تدرب مسبقا على التدريب الواقعي حيث بلغت قيمة متوسطهم الرتبي 219.85 أعلى ممن لم يتدرب على التقويم الواقعي البالغ متوسطهم الرتبي 167.76، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة باجبير والعتوم (2016). ومن حيث درجة ممارسة أدوات التقويم الواقعي وفق متغير التدريب على التقويم الواقعي نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ممن تدرب على التقويم الواقعي، وممن لم يتدرب على التقويم الواقعي حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة 001. أقل من قيمة مستوى الدلالة (sig) 05.لصالح من تدرب مسبقا على التدريب الواقعي حيث بلغت قيمة متوسطهم الرتبي 223.81 أعلى ممن لم يتدرب على التقويم الواقعي البالغ متوسطهم الرتبي 164.56، باجبير والعتوم (2016).

ملخص النتائج والتوصيات:

ملخص النتائج:

- درجة ممارسة معلمي المدارسة الحكومية ومعلماتها لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته كانت بشكل عام بمستوى مرتفع، فمن حيث درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي جاءت استراتيجية الورقه والقلم في المرتبة الاولى أكثر استخداما، يليها استراتيجية الملاحظة في المرتبة الثانية، ثم استراتيجية التواصل في المرتبة الثالثة، ثم استراتيجية تقويم الذات في المرتبة الرابعة، بينما جاءت استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في المرتبة الخامسة أقل استخداما. ومن حيث درجة ممارسة أدوات التقويم الواقعي جاءت أداة سجل وصف سير التعلم في المرتبة الأولى أكثر استخداما، يليها أداة سلم التقدير اللفظي في المرتبة الثانية، ثم أداة قوائم الرصد في المرتبة الثالثة، بينما جاءت أداة سلم التقدير في المرتبة الرابعة أقل استخداما.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 05.في درجة ممارسة استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 05.في درجة ممارسة استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي تعزى لمتغير الخبرة لصالح من خبرتهم أكثر من 15 سنة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 05.في درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير التخصص لصالح تخصص مواد علمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة05. في درجة ممارسة أدوات التقويم الواقعي تعزى لمتغير التخصص.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة05. في درجة ممارسة استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي تعزى لمتغير التدريب لصالح من تدرب مسبقا على التقويم الواقعي.

توصيات الدراسة:

- تصميم برامج تدريبية لمعلمي المدارس الحكومية والخاصة، ومعلماتها حول التقويم الواقعي، وطريقة تطبيقه، والاحتياجات المرتبطة به.

- تدريب المعلمين الجدد حول مهارات التقويم الواقعي وطرق ممارسته، قبل الانخراط في العمل المدرسي من خلال عقد دورات، وبرامج تدريبية.
- عقد وزارة التربية والتعليم والإدارات التربوية ورشاً تدريبية متخصصة، حول أهمية تطبيق المعلمين والمعلمات لمهارات التقويم الواقعي في الحصص الصفية.
- إجراء المزيد من الدراسات حول المعيقات التي تقف خلف صعوبة تطبيق المعلمين في البيئة المدرسة التقويم الواقعي، وإيجاد الحلول المناسبة لها.

المصادر والمراجع باللغة العربية

- أبو زينة، فريد. (2003). مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها . ط 2، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- ادريع، نانسي سامي، وشحادة، فواز حسن إبراهيم. (2020). درجة استخدام معلمي المدارس الدولية للتقويم الواقعي في المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في لواء الجامعة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، عمان.
- أبو حرب، سعيد إبراهيم محمد. (2022). درجة معرفة وممارسة معلمي الصف الأول الأساسي في المدارس الحكومية بمحافظات غزة لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي. مجلة جامعة الإسراء للعلوم الإنسانية، (8)، 211-245.
- باجبير، عبدالقادر عوص محمد، والعتوم، عبدالقادر. (2016) . مدى استخدام معلمي العلوم في محافظة شروره لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته ومعيقاته . مجلة البحث العلمي في التربية، 17 (3)، 379-40.
- البلاونة، فهمي. (2010). أثر استراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة جامعة النجاح الوطنية، 24(8)، 2227-227.
- حبيب، مجدي عبدالكريم. (2000) . التقويم والقياس في التربية وعلم النفس. القاهرة. مكتبة النهضة المصرية.
- السيد، روان حمزة محمد، و البشير، أكرم عادل. (2014) . درجة استخدام معلمي صفوف المرحلة الأساسية الثلاث الأولى لاستراتيجيتي التقويم المعتمد على الأداء والتواصل في تقويم مادة اللغة العربية (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الهاشمية. الزرقاء.
- الشطناوي، شيرين يوسف خالد، وبني خلف، محمود حسن مصطفى. (2019). درجة ممارسة استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي لدى معلمي العلوم في تربية لواء المزار الشمالي من وجهة نظرهم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 5 (27)، 774-798.
- العطاس، فاطمة محمد عبدالله. (2019). درجة ممارسة معلمات التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم الواقعي بمدينة نجران. مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية، (4)، 317-352.
- العنزي، منصور عطشان علي، والخوالدة، محمد فلاح علي. (2020). درجة استخدام معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في التدريس في دولة الكويت (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.
- العمري، وصال. (2008). تصميم أساليب تقويم واقعي وتطبيقها في تدريس الفيزياء وأثرها في تحصيل طلبة الصف العاشر الأني والمؤجل وفي تنمية التفكير العلمي والاتجاهات نحو الفيزياء (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة اليرموك ، أربد.
- الفريق الوطني للتقويم. (2004). استراتيجيات التقويم وأدواته. الأردن، إدارة الامتحانات والاختبارات.
- كيتا، جاكاريجا، وابن اسماعيل، محمد زيد. (2017). درجة استخدام معلمي اللغة العربية استراتيجيات التقويم الواقعي في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي . مجلة العلوم التربوية، 3(29)، 379-408.
- المفلح، عبد الرزاق. (2004). الإطار العام للتقويم. إدارة التدريب والتأهيل و الإشراف التربوي، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.
- وزارة التربية والتعليم. (2017 ب). دليل تدريب المناهج المطورة. إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي، مديرية التدريب التربوي، عمان، الأردن.
- وزارة التربية والتعليم. (2006). استراتيجيات التقويم وأدواته/ الإطار النظري. إدارة الامتحانات والاختبارات، عمان.

References

- Abu Harb، S.I.M. (2022). The degree of knowledge and practice of first grade teachers in public schools in the Gaza governorates of realistic assessment strategies and tools (in Arabic). *Al-Isra University Journal for Human Sciences*,(8), 211-245.
- Abu Zeina، F. (2003). *School mathematics curricula and teaching* (in Arabic). 2nd edition، Kuwait، Al-Falah Library for Publishing and Distribution.
- Al-Anazi، M. A.، and Al-Khawalda، M. F. (2020). *The degree to which English language teachers at the primary stage use realistic assessment strategies and tools in teaching in the State of Kuwait (Unpublished master's thesis*) (in Arabic). International Islamic Sciences University، Amman.
- Al-Attas، Fatima Muhammad Abdullah. (2019). The degree to which Islamic education teachers practice realistic assessment strategies in the city of Najran (in Arabic). *Bisha University Journal of Humanities and Educational Sciences*,(4), 317-352.
- Al-Balawneh، Fahmy. (2010). The impact of the performance-based assessment strategy on developing mathematical thinking and problem-solving ability among secondary school students (in Arabic). *An-Najah National University Journal*، 24(8), 2227-227.
- Al-Mufleh، Abdul Razzaq. (2004). *The general framework of the calendar (in Arabic). Department of Training، Qualification and Educational Supervision*، Ministry of Education، Amman، Jordan.
- Al-Omari، Wessal. (2008). *Designing realistic assessment methods and their application in teaching physics and their impact on the achievement of immediate and deferred tenth grade students and in developing scientific thinking and attitudes towards physics (unpublished doctoral dissertation) (in Arabic*). Yarmouk University، Irbid.
- Al-Sayyid، Rawan Hamza Muhammad، and Al-Bashir، Akram Adel. (2014). *The degree to which teachers of the first three basic stage classes use performance-based and communication assessment strategies in evaluating the Arabic language subject (unpublished master's thesis) (in Arabic).* The Hashemite University Blue.
- Al-Shatnawi، Sherine Youssef Khaled، and Bani Khalaf، Mahmoud Hassan Mustafa. (2019). The degree of practice of realistic assessment strategies and tools among science teachers in education in the Northern Mazar District from their point of view (in Arabic). *Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies*، 5 (27), 774-798.
- Bagbir، Abdul Qadir Aws Muhammad، and Al-Atoum، Abdul Qadir. (2016). The extent to which science teachers in Sharurah Governorate use realistic assessment strategies، tools، and obstacles (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education*، 17 (3), 379-40.
- Cumming ،J .، & Maxwell ،G . (1999) . Contextualizing Authentic Assessment In Education ،6 (2) ،177-194.
- Elliott ،N. (1991). Authentic Assessment: An Introduction to A new Behavioral Approach to Classroom Assessment. *School Psychology Quarterly* ،6 (4) ،273-278.
- Habib، Magdy Abdel Karim. (2000). *Evaluation and measurement in education and psychology* (in Arabic). Cairo. Egyptian Nahda Library.
- Idria، Nancy Sami، and Shehada، Fawaz Hassan Ibrahim. (2020). *The degree to which international school teachers use realistic assessment in the upper basic stage from the point of view of the teachers themselves in the university district (unpublished master's thesis) (in Arabic*). Middle East University، Amman.
- Keita، Jakariga، and Ibn Ismail، Muhammad Zaid. (2017). The degree to which Arabic language teachers use realistic assessment strategies at the secondary level in Arab schools in Mali (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*، 3(29)، 379-408.
- Mantah ،J . (2003) . Authentic Assessment in Physical Education: Prevalence of use and Perceived Impact on Students Self – Concept ،Motivation ،and Skill Achievement. *Measurement In Physical Education and Exercise Science* ،7 (3) ،161-174.
- Mayer ،R . E . (2002) . Rote versus meaningful learning. *Theory into practice*,41(4) ،226-323.
- McCrindle ،A . & Christensen ،C . (1995) . The Impact of Learning Journals on Metacognitive and Cognitive Processes and Learning Performance. *Learning and Instruction* ،5 ،167-185.
- Mueller ،J. (2005). Authentic Assessment in the classroom and the Library Media Center. *Library Media Connection* ،23 (7)،14-18.
- Patton ،A. Y. (2000). *An empirical study of physical education assessment program: teachers practices ، Dissertation abstracts*. PhD، University of llinios at urbana-champaign ،USA.

- National Evaluation Team. (2004). Evaluation strategies and tools (in Arabic). Jordan، Administration of Examinations and Tests.
- Ryan ، C. D.(1994). *Authentic Assessment*. Westminster CA: teacher created Ma-.
- Svinicki ،M . (2004). Authentic Assessment: testing in reality. *New Directions for teaching and learning* ،*100*(4) ، 23-29.
- The Ministry of Education. (2006). *Evaluation strategies and tools / theoretical*
- *framework* (in Arabic). Administration of Examinations and Tests، Amman.
- The Ministry of Education. (2017*). Developed curriculum training guide* (in Arabic). Department of Training، Qualification and Educational Supervision، Directorate of Educational Training، Amman، Jordan.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (45) .September 2024
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

The Degree to which Public School Principals Practice Transcendent Leadership from the Point of View of Teachers and Principals in Birzeit Directorate

Prof. Basem Mohammed Shalash*

Associate Professor, AL-Quds Open University, Ramallah, Palestine.

Oricd No: 0009-0006-5612-5832
Email: Bshalash@qou.edu

Received:
3/02/2024

Revised:
4/02/2024

Accepted:
2/03/2024

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

Citation: Shalash, B. M. The Degree to which Public School Principals Practice Transcendent Leadership from the Point of View of Teachers and Principals in Birzeit Directorate. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 15(45). https://doi.org/10.33977/1182-015-045-011

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 investigate the degree to which public school principals practice transcendent leadership from the perspectives of teachers and principals in Birzeit directorate.

Methods: The study employed the mixed-method descriptive analytical approach that utilized both quantitative and qualitative data collection. The study was administered on a randomly stratified sample n = 296 of male and female teachers who responded to the questionnaire, in addition to interviewing 20male and female school principals.

Results: The results showed that the total score of the transcendental leadership scale from the point of view of teachers in Birzeit District was high in its three dimensions.The study also found no statistically significant differences at $\alpha \leq .05$ between the means of the sample's degree to which public school principals practice transcendent leadership due to the variables of gender and years of experience. Nevertheless, the results revealed statistically significant differences due to the academic qualification variable and the differences were in favor of teachers who have a bachelor's degree or less.

Conclusions: The study concluded with several recommendations, the most important of which is conducting a number of studies on transcendent leadership and its relationship to other variables, working on the intellectual and professional preparation of school principals to give teachers positive attitudes toward the teaching profession, and spread the spirit of cooperation among them.

Keywords: Transcendent leadership, teachers, school principals, Birzeit directorate.

درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة المتسامية من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مديرية بيرزيت

أ. د. باسم محمد شلش*

أستاذ مشارك، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.

الملخص

الأهداف: هدف البحث التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة المتسامية من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مديرية بيرزيت.

المنهجية: نهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المختلط من خلال جمع البيانات الكمّية والنوعية، وطبّقت أداة الدراسة على عيّنة عشوائية طبقية ضمّت (296) معلماً ومعلمة وزعت عليهم الاستبانة، وأما المقابلة فقد أجريت مع (20) مديراً ومديرة.

النتائج: أظهرت النّتائج أنّ الدّرجة الكلّية لمقياس القيادة المتسامية من وجهة نظر المعلمين في مديرية بيرزيت جاء مرتفعًا وعلى مجالاته الثلاثة، كما بينت النتائج عدم وجود فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين مُتوسطات استجابة عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة المتسامية من وجهة نظر المعلمين في مديرية بيرزيت تعزى إلى متغير (الجنس، سنوات الخدمة)، فيما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح من يحملون بكالوريوس فأقل.

الخلاصة: أوصت الدراسة عدداً من التوصيات أهمها إجراء عدد من الدراسات حول القيادة المتسامية وعلاقتها بمتغيرات أخرى، والعمل على الإعداد الفكري والمهني لمديري المدارس لإكساب المعلمين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم، وبث روح التعاون بينهم.

الكلمات الدالة: القيادة المتسامية، المعلمون، المديرون، مديرية بيرزيت.

المقدمة

تعد المدرسة مؤسسة من مؤسسات المجتمع الأساسية، وتمثل البيئة لتكوين مهارات الطلبة وقدراتهم المعرفية، ويعد التعليم جزءًا من التغييرات المعاصرة التي تحتاج إلى تطوير؛ لتحسين مخرجاتها بما يتلاءم مع كل مرحلة من مراحل التطور، لذا أصبح من الضروري تبني أنماطاً قيادية أكثر فاعلية من الأنماط التقليدية لتجويد العملية التعليمية ومخرجاتها.

يعتمد التطوير على تغيير مهامّ مدير المدرسة بحيث لا تقتصر على المهام الإدارية المتعلقة بمراقبة العمل المدرسيّ، بل تتعدى إلى تحمل مسؤوليات وأدوار تهتمّ بنوع العمل وتطويره نحو تحقيق الأهداف التّربويّة (الحاج، 2020). ويتطلب التغيير طريقة القيادة في المؤسسة التعليمية من خلال اعتماد قيادة تجمع العديد من الاتجاهات والأنماط القيادية الحديثة، مثل التحويلية والأخلاقية التي يمكن أن يتبناها مدير المدرسة كنموذج قيادي لإصلاح عناصر التنظيم المدرسي، وتعتبر القيادة المتسامية بمثابة التحول من طريقة التفكير التقليدية للقيادة إلى قيادة تهتم بالعاملين في المدرسة، وتُبنى على الثقة المتبادلة بين مدير المدرسة والمعلمين وتوافر الدافعية الوظيفية لدى المعلمين للارتقاء بالعملية التعليمية التي هي هدف هذا التغيير (Mathew & Rejitha, 2016). وتعتمد القيادة المتسامية على مهارات يلتزم القائد بتنفيذها مثل القيادة التعاونية التي تخلق جواً من التفاهم ما بين القائد والعاملين التي يشجع من خلالها العاملين في صناعة القرار، والتخطيط التربوي للتوصل إلى القرارات المبنية على العمل الجماعي، فالقائد الذي يتصف بممارسة القيادة المتسامية يمارس الشفافية والانفتاح وتقبل الآخر، ويكون أساس العلاقة البشرية بينه وبين العاملين ما يحقق أهداف المؤسسة المستندة إلى القيم والأخلاق الفاضلة (الديحاني والعازمي، 2021).

عرفت القيادة أنها: "العملية التي تتم عن طريقها إثارة اهتمام الآخرين وإطلاق طاقاتهم وتوجيهها نحو الاتجاه المرغوب" (بطاح والطعاني، 2016: 32). أما الزيباري (2020: 36) فعرفها على أنها "العملية التي يتم من خلالها التأثير في سلوك الأفراد والجماعات وذلك من أجل دفعهم للعمل برغبة واضحة لتحقيق أهداف محددة".

تُعد قدرة القائد في تحقيق العملية التعليمية التربوية للأهداف المرسومة لها من أسباب نجاح المؤسسة التربوية، بحكم ما يمتلكه من صفات وقدرات ومهارات تميزه عن باقي الفريق، وهذا ما يدعو إلى الاهتمام بمجموعة من مقومات للقيادة التربوية التي يمكن أن تتوافر، وهي كالآتي: سمو أهداف المدرسة، وقوة الإيمان بتوفر الحافز (الروحي)، والانتماء للفريق في المؤسسة التربوية، وتوافر المحبة والألفة بين المدير القائد وأفراد الفريق المدرسي، وتعزيز روح التعاون بين الأفراد في المدرسة (Susan, 2021). وهناك مجموعة من المقومات التي تتعلق بقدرة القائد على التنظيم والتوجيه والتخطيط وتفويض السلطة وتعزيز عملية الاتصال والتواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي، بحيث لا يترك القائد الأمور للصدفة؛ فعليه أن يكون قادراً على التحليل، والبحث، والتفسير، وتحديد الأهداف، فلا يوجد نجاح دون تحديد مسبق للأهداف، وتحديد الأولويات لتحقيق إنجاز أفضل، التي تسهم في صناعة القرار الجيد، كما أن القيادة تتطلب تقبل المخاطرات بهدف الوصول للمستوى والأداء الجيد (Tatlah & Iqbal, 2012). ومن المقومات التي تساعد القائد على تحقيق الأهداف، المرونة في التعامل مع إدارة التغيير، وقدرته على التكيف مع التغيير والابتعاد عن الروتين، بحيث يتابع التغيرات التي تحدث في المحيط التربوي حوله، ويكون لديه القدرة على مواكبتها بما يتلاءم مع متطلبات العملية التربوية (Michael & Jambo, 2015).

تُعرف القيادة المتسامية بأنها "قيادة تقوم على العلاقة التي تتكون بين القائد والأفراد وهي علاقة روحية تنشأ بينهم من خلال العمل، وتستخدم مجموعة من القيم التي تحبب الأفراد بعملهم وتعزز إحساسهم بأهمية حفاظهم على المعاني الروحية السامية في حياتهم، منها قيم الإيثار والحب والأمل والإيمان والرؤية، التي من خلالها تحفز القادة والأفراد في صناعة التغيير، فهي تدعوهم للتواصل والترابط فيما بينهم ليكونوا مفهومين من الآخرين؛ لتحقيق النتائج الإيجابية في العمل" (القيسي، 2019: 2).

وتُعرف بأنها "قيادة ديناميكية تدفع القائد للالتزام بدعم الموظفين ليكونوا أكثر مساهمة، والوصول بهم إلى أعلى مستويات المساهمة عن طريق الدافع الخارجي (المال، والثناء) والدافع الجوهري (التعلم والرضا) والتحفيز المتسامي من خلال تنفيذ الإجراءات والقرارات لمنفعة الجميع (Acuña, 2017: 121).

إن ما يميز القيادة المتسامية تعزيز البُعد الروحي بين القائد والأفراد التي يتضح من خلال الشعور بمشاركتهم في السلطة، وأهمية رأيهم، وعملهم كفريق واحد متعاونين متحابين، ومؤمنين بأن كلا منهم يكمل الآخر؛ مما يساعدهم على إنجاز مهامهم على أكمل وجه.

وبما أن القيادة المتسامية تركز على تعزيز البُعد الروحي الذي يتحقق من خلال علاقة القائد بالأفراد، وعليه فإن أبعاد القيادة المتسامية تتحدد في الأبعاد الآتية:

أولاً- القيم والاتجاهات: تُعتبر القيم والاتجاهات المكون الرئيس لأبعاد القيادة المتسامية، بحيث يركز هذا البُعد على مجموعة من الصفات التي تشكل توجهات إيجابية والتي تظهر في ممارسات القائد نحو الأفراد، والتي تظهر كأنها توجهات في تعامله مع ذاته بدايةً ومع الأفراد في داخل مؤسسته، إضافة إلى المستفيدين من الخدمات التي تقدمها المؤسسة ومنها النزاهة والعدالة والمساواة والتواضع والإنجاز واحترام الآخرين والصبر والتعاطف والدعم والمساندة (الشريف، 2021).

ثانياً- السلوكيات: تظهر في الممارسات من خلال أفعال القائد وأقواله التي تتماشى مع قيمه ودوافعه، التي لا تتحدد من أفعال لإرضاء الآخرين فقط، بل تبلور رؤية القائد وطموحه ودوافعه، وقناعته وإيمانه بما يفعله، بحيث لا تتناقض أقواله مع أفعاله، وهنا تظهر قيمه وتوجهاته التي تعكس أفعاله وممارساته، التي تتحدد من خلال منح الموظفين المكافآت المعنوية على إنجازهم لأعمالهم وابتكارهم وإبداعهم في تنفيذ مهامهم الموكلة إليهم، وإشراكهم في اتخاذ القرارات العقلانية التي يجمع عليها الفريق من خلال التشاور، مما يعزز الثقة المتبادلة بين القائد والأفراد، وينشر القيم السامية في المدرسة لتكون قيم سائدة (طيفور، 2020).

ثالثاً- الروحانية "السمو الأخلاقي": ويتضح من خلال هذا البُعد المعاني والدوافع السامية التي يتحلى بها القائد، وتمكنه من القيام بمهامه وبث الدافعية لدى العاملين، وتبرز من خلال هذه المعاني مجموعة من الصفات التي يتصف بها القائد من وعي، وأخلاق، والالتزام التنظيمي، والحب والإيثار، والأمل والثقة، والمسؤولية الوظيفية والاجتماعية، والتضامن، والترابط الروحي، فهذا النوع من القيادة تساعد في مواجهة المشكلات والتحديات التي تواجه المؤسسة؛ لأن الفريق بأكمله من يواجهها، ويبتعد هذا النوع عن أنماط التفكير التقليدي في قيادة المؤسسة، فهذا النوع يوظف القيم الأخلاقية في عمل الفريق الواحد المترابط الذي ينتج عنه تحقيق نتائج إيجابية للمؤسسة (Al-Qaisi, 2019).

يعتبر مدير المدرسة من عناصر العملية التربوية المهمة، ويمثل القائد الذي من خلاله يتم تحقيق أهداف المدرسة ورسالتها، ويسعى لبلوغ غايات النظام التربوي. كما أنه يقف على رأس التنظيم المدرسي، فهو من يتحمل المسؤولية الأولى أمام السلطة التعليمية والمجتمع؛ وهذا يتطلب منه توافر القدرة للعمل مع الآخرين، والتأثير فيهم، لتحقيق أهداف المدرسة من خلال قيامه بمجموعة من الأدوار والمهام الرئيسية والمتداخلة؛ مما يؤكد أهمية دوره وحساسيته في قيادة المدرسة (أبو حامد، 2013).

تولد القيادة المتسامية لدى مدير المدرسة والمعلمين الولاء المبني على الثقة والدوافع المتسامية، فالمعلم في ظل هذه القيادة لا يتعاون مع مديره بدافع الحصول على الحوافز التي يقدمها لهم، إنما يتعامل معه بسبب دوافعه، التي تسمو فوق مصالحه الذاتية مثل تحقيق ما هو إيجابي وفي مصلحة العملية التعليمية، فالمعلم ملتزم بدعم مديره وتعاونه معه لإنجاز المهام الجديرة بالاهتمام، وهذا يؤدي إلى تميزه وحصوله على الأفضل (السعد، 2020).

وتتضح أهمية القيادة المتسامية في ممارسة مدير المدرسة للعديد من المهام والممارسات الأخلاقية، كالتضحية بالمصالح الشخصية من أجل مصالح المعلمين والطلبة والمجتمع، فيتمتع مدير المدرسة بمجموعة من الصفات في هذا النوع من القيادة تبرز في الإيثار التي تجعله قدوة للمعلمين والطلبة، كما أنه يتمتع بالصراحة والشفافية في توضيح جوانب القصور والضعف لدى المعلمين فيعزز جوانب القوة والتميز بشتى الوسائل المتاحة (التمام، 2016).

وفي هذا السياق جاءت العديد من الدراسات التي تطرقت إلى موضوع القيادة والقيادة المتسامية لدى مديري المدارس، حيث هدفت دراسة (اللصاصمة، 2023) التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء القصر بمحافظة الكرك للقيادة المتسامية من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة على عينة عشوائية بلغت (30) مديراً ومديرة من مديري المدارس الحكومية في لواء القصر بمحافظة الكرك، أظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء القصر بمحافظة الكرك للقيادة المتسامية جاءت متوسطة، وسعت دراسة (شلش، 2023) التعرف إلى الأنماط الإدارية لمديري المدارس الحكومية وفقاً لنظرية (ليكرت) وعلاقته بالمسؤولية المجتمعية من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت عينة الدراسة من (400) معلم ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن تطبيق مديري المدارس الحكومية النمط الديموقراطي التشاركي جاء بدرجة مرتفعة، كما جاء مستوى المسؤولية المجتمعية بدرجة مرتفعة، كما بينت الدراسة وجود علاقة إيجابية بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الحكومية والمسؤولية المجتمعية من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية، في حين سعت دراسة كيندي وايستر (Cindy & Ester, 2022) التعرف إلى الأثر الوسيط لمساءلة القائد في العلاقة بين القيادة المتسامية لمديري المدارس الحكومية والكفاءة الذاتية للمعلمين في المدارس الثانوية العامة في دافاو الشرقية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، طبقت الاستبانة على عينة من (300) معلم ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين القيادة المتسامية لقادة المدارس، والكفاءة الذاتية للمعلم، وبينت

الدراسة أن مساءلة القائد جاءت وسيطاً ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين القيادة المتسامية لقادة المدارس والكفاءة الذاتية للمعلم. ونتيجة لذلك، فإن إحدى الطرائق التي قد تؤثر فيها القيادة المتسامية لمديري المدارس الحكومية في الكفاءة الذاتية للمعلم هي من خلال مساءلة القائد. أما دراسة (الوعلاني والشمراني، 2022)، فسعت التعرف إلى مدى العلاقة بين القيادة المتسامية والعدالة التنظيمية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة بيشة في السعودية، استخدم المنهج الوصفي، طبقت الاستبانة على عينة مكونة من (337) معلماً، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة أبعاد القيادة المتسامية لدى قادة المدارس الثانوية جاء بدرجة كبيرة، كما جاءت درجة ممارسة العدالة التنظيمية بدرجة كبيرة، بينت النتائج عدم وجود فروق في استجابات عينة الدراسة حول ممارسة أبعاد القيادة المتسامية لدى قادة المدارس الثانوية تبعاً لمتغيرات (عدد سنوات الخدمة، والتخصص العلمي)، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط إيجابية بين مستوى ممارسة القيادة المتسامية لدى قادة المدارس الثانوية ودرجة تحقيق أبعاد العدالة التنظيمية لدى المعلمين. وهدفت دراسة (جدُّه، 2021) التعرف إلى درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية لأبعاد القيادة المتسامية وعلاقتها بالعناصر القيادة التنظيمية، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، تكون مجتمع الدراسة من (29464) معلماً ومعلمة في المملكة العربية السعودية، طبقت الاستبانة على عينة الدراسة والمكونة من (517) معلماً ومعلمة، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة أبعاد القيادة المتسامية جاءت بدرجة متوسطة، كما جاءت درجة ممارسة الثقافة التنظيمية وبدرجة متوسطة، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباط إيجابية بين القيادة المتسامية وتطوير الثقافة التنظيمية لدى قادة المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية. بينما سعت دراسة (السعد، 2020) التّعرف إلى درجة ممارسة مديري مدارس مديريّة تربية عمان الثّانية للقيادة المتسامية وعلاقتها بالاستقامة التّنظيميّة من وجهة نظر المعلمين، وجرى استخدام المنهج الوصفي التّحليلي، طبقت استبانة على عينة الدّراسة تكونت من (300) معلمٍ ومعلمة، أظهرت نتائج الدّراسة أن ممارسة مديري مدارس مديريّة تربية عمان الثّانية للقيادة المتسامية والاستقامة التّنظيميّة جاء بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات عينة الدّراسة حول درجة ممارسة مديري مدارس مديريّة تربية عمان الثّانية للقيادة المتسامية تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)، ووجود علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائيّة بين القيادة المتسامية والاستقامة التّنظيميّة. أما دراسة (آدم ومحمد، 2020) فهدفت التعرف إلى أنماط القيادة الإدارية السائدة في المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنجمينا – تشاد من وجهة نظر المعلمين، واستعان الباحثان بالاستبانة التي طبقت على عينة مكونة من (87) معلماً ومعلمة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، أظهرت نتائج الدراسة أن النمط الدكتاتوري جاء بدرجة مرتفعة بمعنى أنه النمط السائد فيها، في حين أن الأنماط (الديموقراطي والدكتاتوري والتسيبي) هي أنماط جاءت بدرجة متوسطة ومنخفضة بمعنى أنها أنماط غير سائدة في هذه المدارس، وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة من المعلمين حول ممارسة أنماط القيادة لدى مديري المدارس الحكومية العربية بمدينة (أنجمينا) تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة). بينما حاولت دراسة حريري وآخرين (Hariri et al., 2018)، التعرف إلى العلاقة بين أنماط القيادة الإدارية وأساليب صنع القرار في المدارس الأندونيسية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي لاستخراج النتائج، طبقت الدراسة على عينة مكونة من (475) معلماً في مقاطعة لامبونج الأندونيسية، بينت نتائج الدراسة أن هناك علاقة دالة إحصائياً بين أنماط القيادة الإدارية وأساليب اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الحكومية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في استجابة عينة الدراسة حول أنماط القيادة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة). أما دراسة (سالم، 2018) فهدفت التعرف إلى الأنماط القيادية وعلاقتها بأنماط الاتصال الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، طبقت الاستبانة على عينة مكونة من (150) مديراً ومديرة، بينت نتائج الدراسة أنّ درجة تطبيق النمط القيادي الديمُقراطي لدى مديري المدارس الحكومية جاءت بدرجة (مرتفعة)، في حين جاءت درجة تطبيق النمط القيادي الترسلي، والتسيبي والأوتوقراطي (متوسطة)، وتبين أن درجة تطبيق أنماط الاتصال الإداري لدى مديري المدارس الحكومية جاءت بدرجة متوسطة، وبينت أنّ العلاقة بين النمط الديمقراطي ودرجة تطبيق أنماط الاتصال الإداري لدى مديري المدارس الحكومية جاءت دالة إحصائياً وإيجابية، كما بينت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا في تطبيق الأنماط القيادية وبخاصة النمط الديمقراطي ونمط الاتصال الممارس لدى مديري المدارس الحكومية تبعاً لمتغيرات: (المرحلة التعليمية، والجنس، وعدد سنوات الخدمة في الإدارة). وسعت دراسة (الراشدي، 2018) التعرف إلى الأنماط الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الحكومية ما بعد المرحلة الأساسية في سلطنة عمان وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت عينة الدراسة من (350) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج

الدراسة أن النمط الديموقراطي السائد جاء بدرجة مرتفعة، وجاء تطبيق الأنماط الأوتوقراطي والتراسلي لدى مديري المدارس الحكومية بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق في استجابات عينة الدراسة حول الأنماط الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الحكومية ما بعد المرحلة الأساسية في سلطنة عمان تبعاً لمتغيرات: (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي)، وبينت وجود علاقة ارتباطية بين النمط الديمقراطي ورضا المعلمين الوظيفي وجاءت إيجابية، ووجود علاقة بين الأنماط الاستبدادية ورضا المعلمين الوظيفي وجاءت سلبية. بينما هدفت دراسة كايا وسيلفيتوبو (Kaya & Selvitopu, 2017) فحص العلاقة بين أنماط القيادة الإدارية لدى المديرين والالتزام التعليمي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين في المدارس التركية، استخدم المنهج الوصفي التحليلي لاستخراج النتائج، تكونت عينة الدراسة من (325) معلماً ومعلمة، بينت نتائج الدراسة على أن مديري المدارس الحكومية يمارسون النمط الديمقراطي بدرجة مرتفعة، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول ممارسة مديري المدارس الحكومية أنماط القيادة الإدارية تبعاً لمتغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي)، كما بينت وجود علاقة ارتباط بين ممارسة النمط القيادي الإداري والتزام المعلمين التعليمي وجاءت هذه العلاقة إيجابية. أما دراسة رومانديني (Romondini, 2017) فحاولت التعرف إلى ممارسة النمط القيادي لدى مديري مدارس (نيومكسيكو) من وجهة نظر المعلمين، طبقت الاستبانة على عينة مكونة من (180) معلماً ومعلمة، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، أظهرت النتائج أن النمط القيادي الديمقراطي جاء بدرجة مرتفعة وهو النمط السائد، بينما جاء ممارسة مديري المدارس الحكومية للنمط الأوتوقراطي وبدرجة متوسطة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في ممارسة النمط القيادي لدى مديري مدارس (نيومكسيكو) من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيرات (سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص). وسعت دراسة المقدادي (2017) التعرف إلى درجة ممارسة القيادة المتسامية لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي المسحي لملاءمته لأهداف الدراسة، طبقت الاستبانة على عينة تكونت من (344) معلماً ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة ممارسة القيادة المتسامية لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظة العاصمة بدولة الكويت جاءت بدرجة عالية، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية استجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة القيادة المتسامية لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظة العاصمة بدولة الكويت تعزى لمتغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي) وعدم وجود فروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. أما دراسة نير (Nair, 2016) فهدفت التعرف إلى دور القيادة المتسامية في تشكيل الثقافة التنظيمية في العديد من المؤسسات التربوية في الهند، استخدمت الدراسة المنهج التاريخي ومراجعة الأدبيات حول نموذج القيادة المتسامية في تشكيل الثقافة التنظيمية، وقد أظهرت النتائج أن للقيادة المتسامية دور إيجابي في تشكيل الثقافة التنظيمية في العديد من المؤسسات وبخاصة التربوية منها ما تؤثر بشكل إيجابي في بناء علاقات إيجابية بين القائد والعاملين مما يطور من مستوى أدائهم ورضاهم عن العمل.

من خلال استعراض الدراسات العربية والأجنبية السابقة، فإنه يمكن استخلاص التعقيب على هذه الدراسات كالآتي: فقد هدفت أغلب الدراسات التعرف إلى ممارسة مديري المدارس الحكومية لأبعاد القيادة والقيادة المتسامية من وجهة نظر المعلمين. أما الدراسة الحالية فتبحث في ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة المتسامية من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مديرية بيرزيت، وهذا ما لم تتطرق إليه أي دراسة من الدراسات السابقة. أما من حيث العينة فقد تنوعت العينات المستخدمة في الدراسات السابقة من حيث الفئة المستهدفة وطبيعتها وحجمها، وقد تضمنت العينات في الدراسات السابقة فئات مثل: المعلمين، والمديرين، ولم تتناول أي دراسة من الدراسات السابقة العينة التي اختيرت لهذه الدراسة من معلمين ومديرين معاً، أما من حيث الأداة: تشابهت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث تبني المقاييس كأدوات للدراسة، واختلفت من حيث بعض متغيرات الدراسة ومكان تطبيق الأداة، والأسلوب الذي سيتبع لاستخلاص النتائج، وبخاصة باستخدام أداة المقابلة بالإضافة إلى الاستبانة. واعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي المختلط في حين اعتمدت الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي، والذي يعد خطوة هامة نحو فهم عميق لهذا الموضوع والذي من خلاله يمكن جمع البيانات الكمية والنوعية لفهم متعدد الأبعاد لقياس مدى تبني المديرين لممارسات القيادة المتسامية، وتقييم رؤية المعلمين لهذه الممارسات وتأثيرها في بيئة العمل.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتبلور المهارات القيادية في التعاون والمشاركة وتبادل الآراء مع المعلمين، فالأنماط القيادية المتبعة في المدرسة تؤثر في سلوك العاملين وروحهم المعنوية، فالقيادة المتسامية تجمع مجموعة من المفاهيم التي تُبنى على أساس التعاون والتشاور وتجاوز الممارسات النفعية المتبادلة، ومع زيادة الاهتمام بالقيادة المتسامية في مجال التعليم، إذ يُعد فهم درجة ممارسة المديرين لهذا

النمط القيادي أمرًا أساسيًا، ونظراً لشح الدراسات السابقة –في حدود علم الباحث– التي تتناول درجة تبني المديرين وممارستهم للقيادة المتسامية في المدارس الحكومية في فلسطين، وكذلك آراء المعلمين حول تأثير هذه الممارسات على بيئة العمل، تظهر الحاجة إلى إجراء البحث العلمي حول درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة المتسامية من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مديرية بيرزيت. وتتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة المتسامية من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مديرية بيرزيت؟

وتحديداً لما تقدم من توضيح للمشكلة وفي محاولة لتحقيق أهداف الدراسة، ستجيب هذه الدراسة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

- **السؤال الأول:** ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة المتسامية من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مديرية بيرزيت؟
- **السؤال الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة المتسامية من وجهة نظر المعلمين في مديرية بيرزيت تعزى لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)؟

فرضيات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، وللإجابة عن السؤال الثاني صيغت الفرضيات الآتية:

- **الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة المتسامية من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مديرية بيرزيت تعزى لمتغير الجنس.
- **الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة المتسامية من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مديرية بيرزيت تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- **الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة المتسامية من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مديرية بيرزيت تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة المتسامية في مديرية بيرزيت.
2. التعرف فيما إذا كان هناك فروق في المتوسّطات الحسابية لاستجابات أفراد العيّنة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة المتسامية في مديرية بيرزيت تعزى لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة).

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

الأهمية النظرية

تشكل هذه الدراسة قاعدة معرفية في القيادة المتسامية لدى مديري المدارس الحكومية، لما لهما من أثر كبير في تحقيق أهداف العملية التّعليمية، وتستمد هذه الدراسة أهميتها من كونها تعالج موضوعا حيويا في المجتمع، ألا وهو القيادة المتسامية، وما يعكسه ذلك على ممارسة النمط الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية بيرزيت؛ وبالتالي ستشكّل هذه الدراسة منطلقاً مهماً للدراسات ذات العلاقة بهدف التّوسع والبناء عليها في مجالات أخرى حول الموضوع.

الأهمية التطبيقية

تقديم تغذية راجعة للمسؤولين وصانعي القرار للأخذ بعين الاعتبار بأهم التوصيات لتطوير القيادة المتسامية التي تساعد في تعزيز النمط الإداري لدى مديري المدارس الحكومية، وتزيد من كفاءة المدرسة في تحقيق أهدافها، وتؤثّر في كفاءة العاملين وفاعليتهم بالمدرسة، وتساعد في إثراء المكتبة العربية بهذا النوع من الدراسات.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتمثل حدود الدراسة الحالية في الآتي:

- **الحدود البشرية:** يقتصر تطبيق الدراسة على عينة من المعلمين والمديرين في المدارس الحكومية في مديرية بيرزيت.
- **الحدود المكانية:** طبقت هذه الدراسة على المدارس الحكومية في مديرية بيرزيت.
- **الحدود الزمانية:** اقتصر تطبيق هذه الدراسة على العام الدراسي 2023–2024 م.
- **الحدود الموضوعية:** يستخدم في هذه الدراسة مقياس القيادة المتسامية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

تتطرق الدراسة الحالية إلى مجموعة من التعريفات، مثل:

القيادة المتسامية اصطلاحاً: "قيادة تعاونية بين القادة والمرؤوسين من أجل رؤية أوسع للعمل لتحقيق الرفاهية العامة عن طريق الثقة والنزاهة والمشاركة الفاعلة في صنع القرار والتخطيط والقرارات الجماعية والشفافية والانفتاح وتقبل الآخر" (Jawadin & Gempes, 2016: 425).

ويُعرف الباحث القيادة المتسامية إجرائياً: بأنها درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة المتسامية، وسيتم قياسها من خلال استجابة المعلمين والمديرين في المدارس الحكومية في مديرية بيرزيت على فقرات الاستبانة المتعلقة بالقيادة المتسامية.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة على المنهج التحليلي الكمي والنوعي (المختلط)، ويساعد المنهج على فهم الظاهرة ووصفها وصفاً دقيقاً.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس والمعلمين في مديرية بيرزيت والبالغ عددهم (1288)، بحيث توزع على (421) معلماً، (867) معلمة، و (73) مديراً ومديرة توزع على (24) مديراً، و (49) مديرة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (296) معلماً في مديرية بيرزيت وزعت عليهم الاستبانة، وشكلت هذه النسبة (23%) من حجم المجتمع، تم اختيارها حسب معادلة روبرت ماسون، وتوزعت بشكل طبقي بحيث اعتمدت جنس المعلم، وتوزعت العينة على (97) معلماً، و (199) معلمة عبر الاستبيان الإلكتروني، أما المقابلة فقد أجريت مع (20) مديراً ومديرة توزعت على (8) ذكور، و (12) أنثى.

أدوات الدّراسة وخصائصها:

تكونت الاستبانة من (29) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات لمقياس القيادة المتسامية هي القيم والاتجاهات، والسلوكيات، والروحانية "السمو الأخلاقي"، وتكونت المقابلة من (3) أسئلة ركزت على المجالات الثلاث.

صدق الأداة: عرضت أدوات الدراسة على (10) محكمين، من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين، وذلك بهدف التأكد من مناسبة المقاييس لما أُعدت لقياسه، وسلامة صياغة الفقرات ومدى وضوحها، ودرجة انتماء الفقرة للمجال الذي وضعت فيه، وتم اعتماد (80%) كمعيار لأخذ الملاحظات التي أجمع عليها المحكمون، بإضافة أو حذف فقرات من المقياس لمناسبة المقاييس للبيئة الفلسطينية.

ثبات الأدوات:

للتحقق من ثبات الاستبانة، استخدمت طريقة ثبات التجانس الداخلي (Consistency) وحساب معامل التجانس (كرونباخ الفا) (Cronbach Alpha) على عينة استطلاعية من (20) معلما من مجتمع الدراسة وخارج العينة، وبلغ معامل كرونباخ ألفا (.97)، وهي مقبولة إحصائياً، في حين تأكد الباحث من ثبات المقابلة بتوزيعها على اثنين من المحلّلين المختصّين، بحيث تمّ من خلالهما حساب نسبة التّوافق، باستخدام معادلة هولستي (Holsti) للاتّفاق بين المحلّلين وتمّ حساب نسبة الاتّفاق من خلال (عدد الأسئلة الّتي اتّفق عليها المحلّلان على مجموع الأسئلة)، ليكون الحكم على ارتفاع ثبات تحليل محتوى المقابلة إذا كان المعامل مساوياً أو يفوق (.85)، وبلغت نسبة اتفاق المحلّلين (.90)، وهذا ما يؤكّد ثبات أداة المقابلة، أي إمكانية الحصول على النّتائج نفسها في حال تمّ استخدام الأداة نفسها مرة أخرى.

ولغايات تفسير المُتوسطات الحسابية، وتحديد مُستوى القيادة المتسامية لدى عينة الدراسة، حُوّلت العلامة وفق المُستوى الذي يتراوح ما بين (1–5) درجات، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

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

وصنف المستوى إلى ثلاثة مستويات هي: مستوى منخفض (من 1 إلى أقل من 2.33)، مستوى متوسط (2.33–أقل من 3.66)، مستوى مرتفع (3.66–أقل من 5.0).

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة المتسامية من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مديرية بيرزيت؟

للإجابة عن السؤال الأول؛ حُسبت المُتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمقياس القيادة المتسامية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في مديرية بيرزيت، ويوضح الجدول (1) ذلك على النحو الآتي:

جدول (1) المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات مقياس القيادة المتسامية وعلى المقياس ككل

المجال	الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
3	1	الروحانية "السمو الأخلاقي"	4.10	.52	مُرتفع
1	2	القيم والاتجاهات	4.08	.52	مُرتفع
2	3	السلوكيات	3.98	.56	مُرتفع
		الدرجة الكلية	4.05	.50	مُرتفع

يتضح من الجدول (1): أن المُتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس القيادة المتسامية ككُل بلغ (4.05) ومُستوى مُرتفع، أما المُتوسطات الحسابية لمجالات مقياس القيادة المتسامية؛ فقد تراوحت ما بين (3.98–4.10)، وجاء المجال (3): " الروحانية "السمو الأخلاقي" في المرتبة الأولى؛ بمُتوسط حسابي قدره (4.10) ومُستوى مُرتفع، كما جاء مجال (2): "السلوكيات" في المرتبة الأخيرة؛ بمُتوسط حسابي بلغ (3.98) ومُستوى مُرتفع.

وقد حُسبت المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس القيادة المتسامية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في مديرية بيرزيت كل على حدة، وعلى النحو الآتي:

1. مجال القيم والاتجاهات

جدول (2) المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال القيم والاتجاهات

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
2	1	يعزز قيم ولاء المعلمين لمهنة التعليم.	4.21	.54	مرتفع
1	2	يعزز مدير المدرسة اتجاهات المعلمين الإيجابية نحو العمل في المدرسة.	4.20	.51	مرتفع
4	3	يتعامل مع المعلمين في المدرسة بتواضع.	4.08	.61	مرتفع
9	4	يهتم بقيم الجمال في بيئة المدرسة.	4.07	.74	مرتفع
8	5	يشجع المعلمين للإبداع في عملهم المدرسي.	4.05	.74	مرتفع
3	6	يطور مهارات المعلمين بشكل مستمر.	4.04	.59	مرتفع
6	7	يعزز روح التعاون وعمل الفريق بين المعلمين.	4.03	.70	مرتفع

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
7	8	يمتلك رؤية مستقبلية متفائلة حول مسار العملية التعليمية.	4.02	.70	مرتفع
5	9	يشجع ممارسة الشفافية في مناقشة مشاكل العمل المدرسي.	4.01	.67	مرتفع
10	10	يؤكد على دور المدرسة في تحسين ظروف أفراد المجتمع.	4.00	.73	مرتفع
		الدرجة الكلية	4.08	52.	مُرتفع

يتضح من الجدول (2) أن المُتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال القيم والاتجاهات تراوحت ما بين (4.00–4.21)، وجاءت فقرة " يعزز قيم ولاء المعلمين لمهنة التعليم" بالمرتبة الأولى بمُتوسط حسابي قدره (4.21) وبمستوى مُرتفع، كما جاءت فقرة "يؤكد على دور المدرسة في تحسين ظروف أفراد المجتمع" في المرتبة الأخيرة، بمُتوسط حسابي بلغ (4.00) وبمستوى مُرتفع. وقد بلغ المُتوسط الحسابي لمجال القيم والاتجاهات (4.08) وبمستوى مُرتفع.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كيندي وايستر (Cindy & Ester, 2022) حيث اتفقتا على أن مديري المدارس يمارسون غالباً القيادة المتسامية، والكفاءة الذاتية للمعلم، ويرى الباحث أن إدراك المعلمين للقيادة المتسامية يلعب دورًا حاسمًا في بناء علاقات قوية مع المديرين وتلبية احتياجات المعلمين ودعمهم، وذلك يسهم بشكل كبير في بناء ثقافة عمل إيجابية وتعزيز قيم الولاء والاحترام لمهنة التعليم. وهذا ما أكدته نتيجة المقابلة مع مديري المدارس ومديراتها التي بينت أن القيم التي يمارسها مدير المدرسة تحدد سلوكه اتجاه مجموعة من القضايا في المدرسة، فممارسته لأي سلوك يعكس مساراً في ذهنه، الذي يساعده في تحقيق مجموعة من القيم التي يؤمن بها الأفراد داخل المدرسة مما يعزز لديهم مستوى الإنجاز، ويشجعهم على أن يكونوا جماعة متماسكة متفاعلة يعمل كل منهم ليسهم في عمل الفريق، فالقيم تلعب دوراً أساسياً في سلوك مديري المدارس وفي اتخـــاذهم لقراراتهم، الذي يعكس كيفية تعاملهم مع المعلمين في المدرسة، وكذلك مع أفراد المجتمـــع المحلي، فغرس القيم الحميدة في نفوس المعلمين من خلال ممارسات مدير المدرسة كالعدل والإخلاص والتـــشاور في اتخاذ القرارات الإدارية، كلها تعمل على نجاح العمل الإداري والتربوي في المدرسة.

واختلفت الدراسة مع دراسة السعد (2020)؛ حيث أظهرت أن درجة ممارسة المديرين للقيادة المتسامية كانت متوسطة من وجهة نظر المعلمين. يمكن أن تكون هذه الاختلافات ناتجة عن عوامل متعددة، بما في ذلك السياق الثقافي والتنظيمي للمدارس المختلفة والتفاعلات الشخصية بين المديرين والمعلمين. لذا، يشير الباحث إلى أهمية إجراء دراسات متعددة لفهم تجارب المعلمين، وآرائهم بشكل أفضل، وتحليل العوامل المؤثرة في إدراكهم للقيادة المتسامية. كما يقترح الباحث استخدام منهجيات البحث المختلطة التي تجمع بين البيانات الكمية والنوعية للحصول على رؤى أكثر شمولًا حول الموضوع.

2. مجال السلوكيات

جدول (3) المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال السلوكيات

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
7	1	يوفر للمعلمين المعلومات التي تساعدهم على إنجاز أعمالهم.	4.07	.64	مرتفع
11	2	يبتكر أفكاراً جديدة لتطوير العمل المدرسي.	4.04	70.	مرتفع
10	3	يتحمل تبعات أخطاء الأداء المدرسي وإخفاقاته.	4.03	.70	مرتفع
5	4	يدرس بموضوعية جوانب اتخاذ القرارات قبل اتخاذها.	4.02	.68	مرتفع
4	5	يلبي احتياجات المعلمين ورغباتهم.	4.01	.67	مرتفع
3	6	يشجع المعلمين على تقديم المقترحات والآراء التطويرية.	3.99	.67	مرتفع
8	7	يتعامل بحكمة مع المشكلات والأمور الطارئة.	3.98	.73	مرتفع
9	8	يظهر مرونة تساعد على التكيف مع ظروف العمل المختلفة	3.97	.72	مرتفع
2	9	يفوض المعلمين صلاحيات تمكنهم من القيام بعملهم.	3.96	.68	مرتفع

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
6	10	يهيئ المعلمين ليكونوا قادة المستقبل.	3.86	.61	مرتفع
1	11	يقدم مدير المدرسة مكافآت للمعلمين تتناسب مع مستوى أدائهم.	3.81	.85	مرتفع
		الدرجة الكلية	3.98	.56	مُرتفع

يتضح من الجدول (3) أن المُتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال السلوكيات تراوحت ما بين (3.81–4.07)، وجاءت فقرة "يوفر للمعلمين المعلومات التي تساعدهم على إنجاز أعمالهم" بالمرتبة الأولى بمُتوسط حسابي قدره (4.07) وبمستوى مُرتفع، كما جاءت فقرة "يقدم مدير المدرسة مكافآت للمعلمين تتناسب مع مستوى أدائهم" في المرتبة الأخيرة، بمُتوسط حسابي بلغ (3.81) وبمستوى مُرتفع. وقد بلغ المُتوسط الحسابي لمجال السلوكيات (3.98) وبمستوى مُرتفع. وتؤكد المتوسطات الحسابية وجود درجة ممارسة مرتفعة لفقرات مجال السلوكيات من وجهة نظر المعلمين، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الراشدي (2018) ودراسة كايا وسيلفيتوبو (Kaya & Selvitopu,2017) التي جاء فيها هذا المجال بدرجة مرتفعة، وتظهر الاستجابات المرتفعة مستوى إدراك المعلمين للسلوكيات الجيدة التي يمارسها مدير المدرسة وتكيفه مع متغيرات العمل المختلفة وسرعة استجابته للأمور الطارئة، وتوفير احتياجات المعلمين ورغباتهم.

هذه النتائج تعكس أهمية دور المدير في بناء بيئة عمل إيجابية وداعمة للمعلمين، حيث يسهم التركيز على السلوكيات الإيجابية في تعزيز الانتماء والتحفيز لدى العاملين في المدرسة. بالتالي، يمكن القول إن المدير الذي يتبنى هذه السلوكيات يسهم بشكل كبير في تعزيز الثقة والتفاعل الإيجابي بين فريق العمل في المدرسة، مما يؤثر بشكل إيجابي في جودة التعليم وأداء الطلاب.

وهذا ما أكدته نتيجة المقابلة مع مديري المدارس ومديراته التي بينت أن السلوكيات الجيدة التي يمارسها مدير المدرسة تجعل منه قدوة حسنة تلقى استحساناً من العاملين حوله، وبخاصة إذا تصرف بالمواقف المختلفة بحزم وشجاعة، وتميز بالعدل والموضوعية عند توزيع المهام، فيكون قدوة حسنة في التزامه في تنفيذ القوانين والتعليمات؛ مما يشجع المعلمين على القيام بعملهم على أكمل وجه وبخاصة أن السلوك الأخلاقي الجيد يعكس بشكل إيجابي على قيم المعلمين واتجاهاتهم الذي يكون واضحاً في كيفية أدائهم للمهام التي توكل إليهم، كما أشارت نتائج المقابلة إلى أن المدير الذي يتبادل الأفكار والآراء مع المعلمين، ويعزز السلوكيات الإيجابية من خلال تكريمه للملتزمين من المعلمين بها، كما يعكس تعامله مع الطلبة كأبنائه، بتعزيز مفهوم المدرسة المكان الآمن والجميل خلال توفير الخدمات المختلفة للطلبة والمعلمين.

3. مجال الروحانية "السمو الأخلاقي"

جدول (4) المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال الروحانية "السمو الأخلاقي"

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
8	1	يعزز لدى المعلمين الشعور بالانتماء للعمل.	4.16	.64	مرتفع
7	2	ينمي الدوافع الذاتية لدى المعلمين في تحقيق أفضل النتائج	4.13	.60	مرتفع
3	3	يتجاوز مصالحه الشخصية مقابل المصالح المدرسة.	4.12	.66	مرتفع
6	4	يؤكد للمعلمين الأغراض النبيلة الناتجة عن ممارساتهم المهنية.	4.10	.59	مرتفع
4	5	يذكر المعلمين بالقيم الدينية أثناء ممارستهم العمل.	4.09	.69	مرتفع
1	6	يلتزم مدير المدرسة بقيم العمل المدرسي، وأخلاقياته.	4.08	.65	مرتفع
5	7	يراعي مشاعر المعلمين عندما يتخذ القرارات الإدارية.	4.04	.69	مرتفع
2	8	يظهر اتزاناً انفعاليا أثناء تأدية مهامه القيادية.	4.03	.67	مرتفع
		الدرجة الكلية	4.10	.52	مُرتفع

يتضح من الجدول (4) أن المُتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الروحانية "السمو الأخلاقي" تراوحت ما بين (4.03–4.16)، وجاءت فقرة "يعزز لدى المعلمين الشعور بالانتماء للعمل" بالمرتبة الأولى بمُتوسط حسابي

قدره (4.16) وبمستوى مُرتفع، كما جاءت فقرة "يظهر اتزاناً انفعاليا أثناء تأدية مهامه القيادية" في المرتبة الأخيرة، بمُتوسط حسابي بلغ (4.03) وبمستوى مُرتفع. وقد بلغ المُتوسط الحسابي لمجال الروحانية "السمو الأخلاقي" (4.10) وبمستوى مُرتفع. ويتفق المتوسط الحسابي الكلي لبعد الروحانية الذي جاء بدرجة مرتفعة مع دراسة (Susan, 2021) التي تشير إلى قدرة القائد في تحقيق العملية التعليمية التربوية للأهداف المرسومة لها واهتمامه في سمو أهداف المدرسة، وقوة الإيمان بتوافر الحافز (الروحي)، والانتماء للفريق في المؤسسة التربوية، وتوافر المحبة والألفة بين المدير القائد وأفراد الفريق المدرسي، وتعزيز روح التعاون بين الأفراد في المدرسة والاتزان أثناء تأدية مهامه القيادية. ويمكن القول إن الروحانية في القيادة التربوية تعتبر عاملاً حاسمًا في تحقيق الأهداف التعليمية وتوفير بيئة عمل إيجابية ومحفزة للمعلمين. تؤكد هذه النتائج على أهمية دور القائد في تعزيز التعاون والشفافية والانتماء في المدرسة، وبناء علاقات إيجابية بين أفراد الفريق التعليمي، مما يسهم في تحسين جودة التعليم والأداء المدرسي بشكل عام.

وهذا ما أكدته نتيجة المقابلة مع مديري المدارس ومديراتها التي بينت أن مدير المدرسة يمارس مجموعة من المهام الأخلاقية، مثل التضحية بالمصالح الشخصية من أجل مصالح الآخرين، والذي يبين صفة الإيثار ليكونوا قدوة للآخرين، وكما أن ممارسة المدير الصراحة والشفافية في توضيح جوانب القصور والضعف لدى المعلمين لتعزيز جوانب القوة ومحاولة تلافي الضعف والقصور؛ مما يعزز لديهم الشعور بالانتماء في للعمل، وهذا ما يؤكد لدى المعلمين أن مدير المدرسة لا يتصيد لهم الأخطاء لمعاقبتهم ويعكس على تقييم الأداء بشكل سلبي.

وانبثق عن السؤال الثاني مجموعة من الفرضيات، نوردها كالآتي:

2.4 النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

1.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين مُتوسطات استجابة عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة المتسامية من وجهة نظر المعلمين في مديرية بيرزيت تعزى إلى متغير الجنس.

ومن أجل فحص الفرضية وتحديد الفروق تبعاً لمتغير الجنس، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (5) تبين ذلك:

الجدول (5) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق للدرجة الكلية ومجالات مقياس القيادة المتسامية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في مديرية بيرزيت تعزى إلى متغير الجنس

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القيم والاتجاهات	ذكر	97	4.04	.55	-.81	.42
	أنثى	199	4.09	.50		
السلوكيات	ذكر	97	3.94	.62	-.77	.44
	أنثى	199	4.00	.53		
الروحانية "السمو الأخلاقي"	ذكر	97	4.07	.56	-.61	.54
	أنثى	199	4.11	.50		
الدرجة الكلية	ذكر	97	4.01	.55	-.79	.43
	أنثى	199	4.06	.48		

يتبين من الجدول (5) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية لمقياس القيادة المتسامية والمجالات جاءت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha<.05$)، وبالتالي تُقبل الفرضية الصفرية، بمعنى لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين مُتوسطات استجابة عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة المتسامية من وجهة نظر المعلمين في مديرية بيرزيت تعزى إلى متغير الجنس.

واتفقت الدارسة مع دراسة الراشدي (2018) التي أظهرت النتائج عدم وجود فروق في استجابات عينة الدراسة حول الأنماط الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الحكومية ما بعد المرحلة الأساسية في سلطنة عمان تبعاً لمتغير الجنس، واختلفت الدارسة

مع دراسة كايا وسيلفيتوبو (Kaya & Selvitopu, 2017) ودراسة المقدادي (2017) اللتين أظهرتا وجود فروق ذات دلالة إحصائية استجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة القيادة المتسامية لدى مديري المدارس الحكومية تعزى لمتغير الجنس.

ويرى الباحث أن رؤية المعلمين والمعلمات نحو القيادة المتسامية لمديريهم تعود إلى أن الكفايات المهنية التي يتلقاها المديرون هي نفسها للذكور والإناث، كما أن معظم المديرين والمديرات التحقوا بدبلوم القيادة التربوية الذي فرضته وزارة التربية والتعليم ويتلقون التعليمات والتدريبات ذاتها. هذا الاعتقاد يعكس الفهم الشائع بين المعلمين والمعلمات بأن القدرات والمهارات اللازمة لممارسة القيادة التربوية ليست مرتبطة بالجنس، بل تعتمد على الكفاءة المهنية والتدريب المتلقى. وبمشاركة المديرين والمديرات في برامج التدريب والتطوير نفسها، يُظهر ذلك المساواة في الاستعداد والتأهب لممارسة القيادة المتسامية.

بناءً على هذه الرؤية، يمكن القول إن المعلمين والمعلمات يرون المديرين بناءً على قدرتهم على تحقيق النجاح في مهام القيادة بغض النظر عن جنسهم، وهو ما يعزز الثقة في قدراتهم ويشجعهم على التعاون والتفاعل بشكل إيجابي مع القيادة المدرسية.

2.2.4 الفرضية الثانية: لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين مُتوسطات استجابة عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة المتسامية من وجهة نظر المعلمين في مديرية بيرزيت تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

ومن أجل فحص الفرضية وتحديد الفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (6) تبين ذلك:

الجدول (6) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق للدرجة الكلية ومجالات مقياس القيادة المتسامية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في مديرية بيرزيت تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القيم والاتجاهات	بكالوريوس فأقل	140	4.20	.53	3.83	.00**
	دراسات عليا	156	3.97	.48		
السلوكيات	بكالوريوس فأقل	140	4.06	.59	2.26	.02*
	دراسات عليا	156	3.91	.52		
الروحانية "السمو الأخلاقي"	بكالوريوس فأقل	140	4.24	.47	4.63	.00**
	دراسات عليا	156	3.97	.54		
الدرجة الكلية	بكالوريوس فأقل	140	4.16	.51	3.63	.00**
	دراسات عليا	156	3.95	.48		

يتبين من الجدول (6) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية لمقياس القيادة المتسامية والمجالات جاءت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha<.05$)، وبالتالي تُرفض الفرضية الصفرية، بمعنى توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين مُتوسطات استجابة عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة المتسامية من وجهة نظر المعلمين في مديرية بيرزيت تعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين الذين يحملون درجة بكالوريوس فأقل.

واتفقت الدارسة مع دراسة السعد (2020) التي أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة القيادة المتسامية لدى مديري المدارس الحكومية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. واختلفت الدارسة مع دراسة آدم ومحمد (2020) ودراسة حريري وآخرين (Hariri et al., 2018)، التي أظهرتا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية استجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة القيادة المتسامية لدى مديري المدارس الحكومية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وقد يعود السبب إلى أن المعلمين الحاصلين على الدراسات العليا يمتلكون مهارات التحليل والتفكير النقدي، مما يساعدهم في تقديم تقييمات أعمق وأكثر تحليلًا لممارسة المديرين للقيادة المتسامية أم لا، بفضل تجربتهم وخبراتهم العملية الأكثر تنوعًا وعمقًا، يمكن لهؤلاء المعلمين تقديم تقييمات أكثر دقة وشمولًا للأجواء التعليمية وأساليب القيادة المتبعة. وبناءً على ذلك، يمكن القول إن مستوى المؤهل العلمي للمعلمين قد يلعب دورًا مهمًا في تفسير استجاباتهم، وتحليلها حول ممارسة القيادة المتسامية لدى المديرين. فبفضل مهاراتهم الأكاديمية والعملية، يكونون أكثر قدرة على اكتشاف الفروق والتحليل العميق للممارسات القيادية في بيئة التعليم.

وبالتالي، يمكن أن يؤدي تفضيل المعلمين ذوي المؤهلات العليا إلى ظهور اختلافات في تقييماتهم لأداء المديرين وتفاعلاتهم القيادية، مما يسهم في تفسير الفروق الإحصائية الواردة في الدراسة.

3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين مُتوسطات استجابة عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة المتسامية من وجهة نظر المعلمين في مديرية بيرزيت تعزى إلى متغير عدد سنوات الخدمة.

استخرجت المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ومجالات مقياس القيادة المتسامية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في مديرية بيرزيت، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (7).

جدول (7) المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ومجالات مقياس القيادة المتسامية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في مديرية بيرزيت تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القيم والاتجاهات	أقل من 5 سنوات	59	4.15	0.48
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	98	3.99	0.47
	10 سنوات فأكثر	139	4.10	0.56
السلوكيات	أقل من 5 سنوات	59	4.00	0.44
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	98	3.95	0.54
	10 سنوات فأكثر	139	3.99	0.62
الروحانية "السمو الأخلاقي"	أقل من 5 سنوات	59	4.21	0.47
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	98	4.11	0.44
	10 سنوات فأكثر	139	4.04	0.59
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	59	4.11	0.43
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	98	4.01	0.46
	10 سنوات فأكثر	139	4.04	0.56

يتضح من خلال الجدول (7): وجود فُروق ظاهرية بين المُتوسطات الحسابية، وذلك تبعاً لمُتغير عدد سنوات الخدمة، ولمعرفة إذا كانت هذه الفُروق دالة إحصائياً، استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مُستقلتين، كما هو موضح في الجدول (8).

جدول (8) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مُستوى دلالة الفُروق للدرجة الكلية ومجالات مقياس القيادة المتسامية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في مديرية بيرزيت تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مُتوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة *
القيم والاتجاهات	بين المجموعات	1.12	2	.56	2.09	.13
	داخل المجموعات	78.22	293	.27		
	المجموع	79.34	295			
السلوكيات	بين المجموعات	0.12	2	.06	.19	.83
	داخل المجموعات	92.93	293	.32		
	المجموع	93.05	295			
الروحانية "السمو الأخلاقي"	بين المجموعات	1.32	2	.66	2.44	.09
	داخل المجموعات	79.26	293	.27		
	المجموع	80.57	295			

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مُتوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة *
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.39	2	.20	.77	.46
	داخل المجموعات	74.61	293	.26		
	المجموع	75.00	295			

يتبين من الجدول (8) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية لمقياس القيادة المتسامية ومجالاته جاءت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha<.05$)، وبالتالي تُقبل الفرضية الصفرية، بمعنى لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين مُتوسطات استجابة عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة المتسامية من وجهة نظر المعلمين في مديرية بيرزيت تعزى إلى متغير عدد سنوات الخدمة.

واتفقت الدراسة مع نتائج دراسة رومانديني (Romondini, 2017) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في ممارسة النمط القيادي لدى مديري مدارس (نيومكسيكو) من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، واختلفت الدارسة مع دراسة سالم (2018) التي أظهرت وجود فرق دال إحصائيًا في تطبيق الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة.

ويرى الباحث أن رؤية المعلمين للقيادة المتسامية موحدة بينهم بغض النظر عن عدد سنوات الخدمة، ويتبنى مديرو المدارس مفاهيم القيادة المتسامية كجزء من التطور التنظيمي للمدرسة، ويكون هناك توجه إداري داعم لتبني ممارسات القيادة المتسامية على مستوى المدرسة؛حيث يعكس هذا التوجه الجهود المستمرة لتعزيز ثقافة القيادة المتسامية وتوفير الدعم والموارد اللازمة لتحقيقها بنجاح. هذه الرؤية تعكس استعداد المدارس للتحول وتبني نماذج قيادية جديدة تتماشى مع متطلبات التطور التنظيمي. يوضح هذا الاستعداد للتغيير أن المدارس تدرك أهمية توجيه الجهود نحو تحقيق القيادة المتسامية وتنمية بيئة تعليمية تشجع على التعاون والتطوير المستمر. بشكل عام، يمكن القول إن توحيد رؤية المعلمين وتبني مديري المدارس لمفاهيم القيادة المتسامية يعكسان التفهم العميق لأهمية هذه النهج في تحسين جودة التعليم، وتطوير الأداء المدرسي بشكل شامل.

التوصيات:

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

1. إجراء عدد من الدراسات حول القيادة المتسامية وعلاقتها بمتغيرات أخرى التي قد تؤثر في ممارسة القيادة المتسامية في المدارس الحكومية، مثل الثقافة المؤسسية وأساليب الإدارة، إذ إن توفير المزيد من البيانات والتحليلات قد يساعد في توجيه السياسات والممارسات التعليمية نحو تعزيز القيادة المتسامية وتحسين جودة التعليم في المدارس.
2. ضرورة التركيز على فهم احتياجات المعلمين ذوي المؤهلات المختلفة وتوقعاتهم والعمل على تلبيتها بشكل فعّال، من خلال تقديم برامج تدريبية مخصصة ودعم فني للمعلمين الذين يحملون درجات بكالوريوس فأقل؛ لتحسين قدراتهم الإدارية وتعزيز فهمهم لمفاهيم القيادة المتسامية.
3. توجيه وزارة التربية والتعليم إلى ضرورة طرح دورات تدريبية لمديري المدارس حول ممارسة القيادة المتسامية والعمل على الإعداد الفكري والمهني لمديري المدارس؛ لإكساب المعلمين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم، وتعزيز الانتماء للمهنة، وبث روح التعاون بينهم.
4. إجراء تقييم دوري لممارسات القيادة المتسامية في المدارس لضمان استمرارية التطوير والتحسين.

المصادر والمراجع باللغة العربية

- أبو حامد، ع. (2013). تقييم أداء المدير كقائد تعليمي من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بيرزيت، بيرزيت، فلسطين.
- آدم، م. ومحمد، ع. (2020). أنماط القيادية الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الحكومية العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنجمينا من وجهة نظر عينة من المعلمين، المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية، 2 (5): 143-184.
- بطاح، أ. والطعاني، ح. (2016). الإدارة التربوية – رؤية معاصرة، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- التمام، ع. (2016). واقع القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين: دراسة ميدانية، مجلة العلوم التربوية، 24 (1): 255-309.
- جدُّه، ع. (2021). القيادة المتسامية لدى قادة المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية وعلاقتها بتطوير الثقافة التنظيمية، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، 7 (16): 528-555.
- الحاج، س. (2020). واقع تطبيق الإشراف التّربويّ التّطوريّ في مدارس الأونروا بمحافظات غزّة وسبل تحسينها، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كليّة التّربية، جامعة الأقصى، غزّة.
- الديحاني، س. والعازمي م. (2021). أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات المدرسية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، مجلة الدراسات والبحوث التربوية، 1 (2): 255-290.
- الراشدي، س. (2018). الأنماط الإدارية السائدة لدى مدراء مدارس التعليم ما بعد الأساسي للصفين (11-12) وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين بسلطنة عمان، مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 5 (20): 1-48.
- الزيباري، ج. (2020). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- سالم، ح. (2018). الأنماط القيادية الممارسة وعلاقتها بأنماط الاتصال الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش، مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية، 33 (2): 305-349.
- السعد، ر. (2020). درجة ممارسة مديري مدارس مديرية تربية عمان الثانية للقيادة المتسامية وعلاقتها بالاستقامة التنظيمية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
- الشريف، ن. (2021). درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء الجيزة وعلاقتها بالرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلمين، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- شلش، ب. (2023). الأنماط القيادية لمديري المدارس الحكومية وفقاً لنظرية (ليكرت) وعلاقته بالمسؤولية المجتمعية لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة سلفيت من وجهة نظر المعلمين، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 14 (41): 17-28.
- طيفور، هـ. (2020). درجة ممارسة قادة المدارس في محافظة عجلون للقيادة التشاركية ومقترحات تطويرها من وجهة نظر المعلمين، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، 9 (4): 94-120.
- القيسي، خ. (2019). المناخ الأخلاقي وعلاقته بالاحتراق النفسي والالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- اللصاصمة، و. (2023). درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء القصر بمحافظة الكرك للقيادة المتسامية من وجهة نظرهم أنفسهم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7 (8): 22-43.
- المقدادي، م. (2017). درجة ممارسة القيادة المتسامية لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
- الوعلاني، ع. والشمراني، ح. (2022). القيادة المتسامية لدى قادة مدارس التعليم العام وعلاقتها بالعدالة التنظيمية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 143 (2): 257-286.

References

- Abu Hamed, Arif, (2013). Evaluating the principal's performance as an educational leader from the point of view of basic school teachers in the city of Jerusalem (in Arabic), (unpublished master's thesis), Birzeit University, Birzeit, Palestine.
- Acuña, B. (2017). Critical revision of leadership styles in management and company cases. *Contemporary Leadership Challenges, In Tech*, (8): 115-128.
- Adam, M. and Muhammad, A. (2020). The prevailing administrative leadership styles among principals of Arab Islamic public secondary schools in the city of Anjamena from the point of view of a sample of teachers (in Arabic), Scientific *Journal of Educational Sciences and Mental Health*, 2 (5): 143-184.
- Battah, A. and Al-Taani, H. (2016). *Educational Administration - A Contemporary Vision*, Amman (in Arabic): Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.

- Cindy, G., & Ester, P. (2022). The mediating effect of leader accountability on the relationship between transcendental leadership of school heads and teacher self-efficacy. *International Journal of Educational Administration Management and Leadership*, 3 (2): 83-104.
- Al-Daihani, S. and Al-Azmi, M. (2021). Styles of educational leadership and their relationship to the ability to solve school problems in the intermediate stage in the State of Kuwait from the point of view of teachers (in Arabic), *Journal of Educational Studies and Research*, 1 (2): 255-290.
- Al-Hajj, S. (2020). *The reality of implementing developmental educational supervision in UNRWA schools in the Gaza governorates and ways to improve it* (in Arabic), (unpublished master's thesis), College of Education, Al-Aqsa University, Gaza.
- Hariri, H., Monypenny, R., & Prideaux, M. (2018). Administrative leadership styles and decision- making styles in an Indonesian school context. *School Leadership Management***,** 34 (3): 284- 298.
- Holsti, O. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities, Reading*, MA: Addison-Wesley.
- jaddo, A. (2021). Transcendent leadership among secondary school leaders in the Kingdom of Saudi Arabia and its relationship to developing organizational culture (in Arabic), *Journal of Educational Sciences and Human Studies*, 7 (16): 528-555.
- Jawadin, J., & Gempes, G. (2016). The mediating effect of accountability climate on the relationship between transcendental leadership of school heads and institutional productivity. *International Journal of Management and Commerce Innovations*, 4 (1): 421-430
- Kaya, M., & Selvitopu, A. (2017). Administrative leadership styles and organizational commitment in educational context. *A meta–Analytic Review*, (31): 719-728.
- Al-Lasasma, W. (2023). The degree to which public school principals in Al-Qasr District in Karak Governorate practice transcendent leadership from their own point of view (in Arabic), *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 7 (8): 22-43.
- Mathew, A., & Rejitha, S. (2016). Transcendental leaders in organization: A theoretical perspective. *Namex International Journal of Management Research*, 6 (2): 62-71.
- Michael, A., & Jambo, R. (2015). *The effective leadership skills for high schools' managers in the state of Plateau*, Nigeria.
- Al-Miqdadi, M. (2017). *The degree of practicing transcendent leadership among public secondary school principals in the State of Kuwait from the point of view of teachers* (in Arabic), (unpublished master's thesis), Al al-Bayt University, Mafraq, Jordan.
- Nair, A. (2016). Transcendent leadership for a virtuous organization: An Indian approach. *International Journal of Recent Advances in Organizational Behavior and Decision Sciences*, 1 (1): 663- 672.
- Al-Qaisi, K. (2019). *The moral climate and its relationship to psychological burnout and organizational commitment among department heads in education directorates* (in Arabic), Amman: Al-Yazouri Scientific Publishing and Distribution House.
- Al-Qaisi, K. (2019). *Ethical climate and its relationship to psychological combustion and organizational commitment*. Amman: Dar Al Yazouri for Publishing and Distribution.
- Al-Rashidi, S. (2018). *The administrative styles prevailing among principals of post-basic education schools for grades 11-12 and their relationship to the job satisfaction of teachers in the Sultanate of Oman* (in Arabic), Al-Andalus Journal of Humanities and Social Sciences, 5 (20): 1-48.
- Al-Saad, R. (2020). *The degree to which school principals of the Second Amman Education Directorate practice transcendent leadership and its relationship to organizational integrity* (in Arabic), (unpublished master's thesis), Al al-Bayt University, Mafraq, Jordan.
- Al-Sharif, N. (2021). *The degree of ethical leadership practice among public school principals in Giza District and its relationship to job satisfaction from the point of view of teachers* (in Arabic), (unpublished master's thesis), Middle East University, Amman, Jordan.
- Romondini, K. (2017). The leadership style adopted by principals of New Mexico schools from the viewpoint of female teachers, *International Journal of Education Research*: 5 (12): 102-121.
- Salem, A. (2018). *Practiced leadership styles and their relationship to administrative communication styles among public school principals in Jerash Governorate* (in Arabic), An-Najah University Journal for the Human Sciences, 33 (2): 305-349.

- Shalash, B. (2023*). Leadership styles of public-school principals according to Likert theory and its relationship to social responsibility among public school teachers in Salfit Governorate from the teachers' point of view* (in Arabic), Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies, 14 (41): 17-28.
- Susan, P. (2021). The relationship between organization characteristics and innovation performance. *Asia-Pacific Journal of Business Administration*, 16 (2): 185-212.
- Al-Tammam, A. (2016). *The reality of servant leadership among public secondary school principals in Medina from the teachers' point of view: a field study* (in Arabic), Journal of Educational Sciences, 24 (1): 255-309.
- Tatlah, I., & Iqbal, M. (2012). Leadership styles and school effectiveness: empirical evidence from secondary level, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (69): 790- 797.
- Tayfour, H. (2020). *The degree to which school leaders in Ajloun Governorate practice participatory leadership and proposals for developing it from the point of view of teachers* (in Arabic), Journal of Educational Sciences and Human Studies, 9 (4): 94-120.
- Al-Walani, A. and Al-Shamrani, H. (2022). *Transcendent leadership among general education school leaders and its relationship to organizational justice* (in Arabic), Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 143 (2): 257-286.
- Al-Zibari, J. (2020). *Organizational behavior in business organizations* (in Arabic), Amman: Dar Al-Manhaj for Publishing and Distribution.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (45) .September 2024
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

The Reality of Practicing Strategic Vigilance Among Principals from the Point of View of Teachers and Secondary School Principals in Palestine

*Ms. Lubna Musa Abu Sarhan[1] *, Prof. Ratib Salama Al-Saud[2]*

1 PhD student, College of Education, AL-Quds University, Jerusalem, Palestine
2 Professor of Educational Policies, College of Education, Jordan University, Amman, Jordan.

Oricd No: 0000-0003-3241-8156
Email: lubna.sarhan@moe.edu.ps

Oricd No: 0009-0008-6879-1669
Email: alsoud@ju.edu.jo

Received:
27/02/2024

Revised:
27/02/2024

Accepted:
24/03/2024

***Corresponding Author:**
lubna.sarhan@moe.edu.ps

Citation: Abu Sarhan, L. M. The Reality of Practicing Strategic Vigilance Among Principals from the Point of View of Teachers and Secondary School Principals in Palestine. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 15(45). https://doi.org/10.33977/1182-015-045-012

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 identify the reality of practicing strategic vigilance among principals from the point of view of teachers and secondary school principals in Palestine.

Methodology: The researchers followed the descriptive analytical approach to achieve the objectives of the study, and a questionnaire consisting of 36 items distributed over six dimensions was used, distributed to a sample of 221 principals and teachers.

Results of the study: The results showed that the overall score for the reality of practicing strategic vigilance among principals from the point of view of teachers and secondary school principals in Palestine is high, as the average response was 4.05and the score was high on all dimensions, and the highest was for the dimension of organizational vigilance with an arithmetic average of 4.09, while the lowest for the two dimensions legal vigilance and environmental vigilance with a mean of 4.01. There were no differences in the sample members' estimates due to any of the study variables (gender, qualification, and number of years of service. The results also showed that there were statistically significant differences due to the job title variable and in favor of the school principal.

Conclusion: The study concluded the need to further strengthen the practice of strategic vigilance among secondary school principals in Palestine in its various dimensions and to focus on the two dimensions of legal vigilance, environmental vigilance. Granting more powers to school principals.

Keywords: Reality of practice, vigilance, strategy, school principals, secondary schools, Palestine.

واقع ممارسة اليقظة الاستراتيجية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الثانوية في فلسطين

أ. لبنى موسى أبوسرحان[1]، أ. د. راتب سلامة السعود[2]*

[1]طالبة دكتوراة، كلية التربية، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

[2]أستاذ السياسات التربوية، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الملخص

الأهداف: هدفت هذه الدراسة التعرف إلى واقع ممارسة اليقظة الاستراتيجية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الثانوية في فلسطين.

المنهجية: اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وتم استخدام استبانة مكونة من 36 فقرة موزعة على ستة أبعاد، وزعت على عينة عددها (221) مديراً ومعلماً.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لواقع ممارسة اليقظة الاستراتيجية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الثانوية في فلسطين مرتفعة، حيث كان متوسط الاستجابة (4.05) وكانت الدرجة مرتفعة على جميع الأبعاد، وكانت أعلاها لبعد (اليقظة التنظيمية) بمتوسط حسابي (4.09)، بينما أقلها لبعدي (اليقظة القانونية، واليقظة البيئية) بمتوسط حسابي قدره (4.01). وعدم وجود فروق في تقديرات أفراد العينة تعزى لأي من متغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل، وعدد سنوات الخدمة)، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المسمى الوظيفي ولصالح مدير المدرسة.

الخلاصة: خلصت الدراسة إلى ضرورة زيادة تعزيز ممارسة اليقظة الاستراتيجية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين بأبعادها المختلفة والتركيز على بعدي اليقظة القانونية، واليقظة البيئية. ومنح مزيد من الصلاحيات لمديري المدارس.

الكلمات المفتاحية: واقع ممارسة، اليقظة، الاستراتيجية، مديري المدارس، الثانوية، فلسطين.

البحث مستل من أطروحة دكتوراة

المقدمة

كثيرة هي التحديات التي تواجه العالم الذي يشهد تسارعاً في المجالات المعرفية، العلمية منها والتكنولوجية، بل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها الكثير، حتى بات هذا العالم أسيراً لما يحمله المستقبل من مستجدات وتطورات لا محدودة، تلزم المؤسسات على اختلاف أهدافها وتوجهاتها، بتطوير قدرتها، وتنمية مهارات العاملين فيها، على التنبؤ العلمي المبني على التوظيف الاحترافي للمعرفة والبيانات المتحصلة، بحكمة وإبداع، وبشكل مستمر. وتبدو الحاجة لجمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها، بل ومناقشتها بصورة تشاركية ومستمرة، ملحة ولازمة للتنبؤ بما يمكن أن يكون عليه المستقبل، والتخطيط لذلك المستقبل باحترافية تضمن تحقيق أهداف المؤسسة وطموحاتها. بل إن الأمر يتعدى ذلك الى توفير قاعدة من البيانات المتجددة التي تغذي منظومة التطوير الإداري المستمر، اللازم للتغلب على التحديات وتجاوز العقبات، والتعامل مع الطارئ من الأمور بشكلٍ علميٍ وممنهج.

واليقظة الاستراتيجية تتضمن مراقبة العوامل الداخلية، وتحليلها، مثل أداء الموظفين والموارد المالية والبنية التحتية. ومن خلال التقييم المنتظم لهذه العوامل، يمكن لمديري المدارس تحديد مجالات التحسين وتخصيص الموارد بشكل استراتيجي؛ إذا لوحظ في إحدى المدارس انخفاض في أداء الطلبة، فإن اليقظة الإستراتيجية من شأنها أن تدفع مدير هذه المدرسة إلى التحقيق في الأسباب الجذرية، مثل أساليب التدريس القديمة أو عدم كفاية الموارد، واتخاذ الإجراءات المناسبة لمعالجتها (عبد الله، 2021). وأشارت الشريف (2018) إلى أن اليقظة الاستراتيجية تمتد إلى ما هو أبعد من العمليات اليومية، وتشمل التخطيط طويل المدى. ويجدر أن يكون مديرو المدارس متقدمين في التفكير، وأن يتوقعوا التحديات والفرص المستقبلية. يتضمن ذلك إجراء تحليل الواقع لفهم الاحتياجات والمتطلبات، وتحديد أوجه التعاون والشراكات المحتملة، والحفاظ على شبكة علاقات قوية مع المؤسسات التعليمية الأخرى، ومؤسسات المجتمع المحلي ذات العلاقة.

وعرفتها صلاح الدين (2020) بأنها نشاط أو عملية تساعد المؤسسة التعليمية على الاطلاع الدائم بالتغيرات الممكنة والمحتملة كافة، في بيئتها الداخلية والخارجية، من خلال المراقبة المستمرة، والذكية للمنظمة بأبعادها التكنولوجية، والتنافسية، والتجارية، والبيئية، وذلك لاستباق التغيرات، والوصول إلى أفضل القرارات، مما يساعد على اغتنام الفرص، وتجنب التهديدات والمخاطر، ومن ثم تحقيق ميزة تنافسية للمؤسسة.

وذكر الزعبي (2021) أن اليقظة (Vigilance) هي المفردة التي تطابق حالة الوعي بحيث تكون الحواس متفتحة على ما يجري حولها، ونقول تيقظ الإنسان؛ أي انتبه لشيء ما وأخذ الحيطة منه، وما يقال عن الإنسان يقال أيضا عن المنظمة، إذ يمكن القول عن المنظمة إنها (يقظة) إذا كانت واعية بما يحصل في محيطها من تطورات وتغيرات وفي استماع واع للإشارات الصادرة منه، هذا الوعي والاستماع يمكنانها من صناعة القرارات والقيام بالأفعال المناسبة بالكيفية والوقت المناسبين .وقد أشار ميشيل كارتير (Michel Cartier) إلى اليقظة بأنها "النشاط الذي يمكننا من البقاء على علم بكل المستجدات في القطاع الذي نشغله". كما تعبر اليقظة عن مدى الحيطة التي توليها المنظمة تجاه عالمها المتغير. كما أنها الوظيفة التي ترتبط بإدارة موارد المعلومات لتجعل المنظمة أكثر ذكاء وتنافسية. واليقظة هي أن يكون الشخص على تيقظ – حالة الوعي والاحساس – وفي وضعية استقبال وتلق لكل ما يراه من محيطه الخارجي من إشارات أقوال وأفعال دون معرفة ما هي بالضبط ومتى وأين تحدث. وهي كذلك النشاط الذي يمكننا من البقاء على علم بكل المستجدات في القطاع الذي تعمل به المؤسسة.

ولليقظة الاستراتيجية مجموعة من الأبعاد، لخصتها عبد الحميد (2021) بالآتي: اليقظة التنافسية: وتتعلق بتوفير معلومات عن أخبار المنافسين المحليين والدوليين، المباشرين وغير المباشرين، الحاليين والمحتملين، وترقب أعمالهم المستقبلية، والتعرف إلى مجالات البحث والتطوير المرتبطة بالمنافسين. واليقظة التكنولوجية: وهي مراقبة المحيط التكنولوجي وتأثيراته الاقتصادية الحالية والمستقبلية وتوقع المخاطر وفرص التطوير، وهي كل الجهود التي تبذلها المؤسسة لتطوير التكنولوجيا. واليقظة التنظيمية: هي التي تهتم بالتغيرات الداخلية التي تحدث في المؤسسة التعليمية، والمتابعة المستمرة لأحدث المستجدات والتطورات سواء من الناحية التنظيمية التي تتعلق بالموارد والهياكل التنظيمية والعمليات الداخلية، ونظم الاتصال وغيرها، أو من الناحية الإجرائية التي تتعلق برأس المال الفكري وتطويره ورفع كفاءته، مما يساعد المؤسسة التعليمية على تحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية. واليقظة الاجتماعية: وتتضمن الوعي بالظواهر الاجتماعية كافة كالعادات والتقاليد والفجوة بين الأجيال والصراعات المجتمعية، والوعي بكل المتغيرات التي تهدد أمن المجتمع وسلامته. واليقظة القانونية: وتتضمن مراجعة القوانين والتشريعات ومراقبة ما يصدر من قوانين جديدة سواء في الوزارات المختلفة أم من قبل متخذي القرار، وذلك بهدف معرفة مدى تأثير هذه القوانين على نشاط

المؤسسة ومحاولة التفاعل معها وأخذ ردود أفعال سريعة ومناسبة. واليقظة البيئية: تتضمن مراقبة البيئة المحيطة بالمؤسسة كاليقظة المالية والسياسة والثقافية والعالمية وعمل البيئة، ومتابعة ما يحدث من متغيرات بيئية وغيرها، وهذا يتطلب مزيدا من الوعي لتحديد تصور مقترح لتحقيق الميزة التنافسية.

ولليقظة الاستراتيجية أهداف كثيرة يمكن تحقيقها، إذا ما تم تفعيلها بشكل حقيقي، وبآليات ومنهجيات تضمن للمدرسة، وللعملية التعليمية فيها أن تسير بشكل فاعل ومتميز، بل وإبداعي، فقد ذكر كل من كاريش (2012) و(بن خديجة،2017). وصدوقي (2022)، مجموعة من الأهداف يمكن إجمالها بالمساعدة على اتخاذ القرار، وتحسين قدرة المؤسسة على رد الفعل، وإدارة الأزمات والتكيف. وتطوير قدرة المؤسسة على التعلم الجماعي.

وفي دراسة لبني هاني (Bani Hani ،2023) هدفت إلى الكشف عن أثر اليقظة الإستراتيجية في الجامعات السعودية من خلال أبعادها (اليقظة التنافسية، اليقظة التكنولوجية). حيث تم استخدام المنهج الوصفي التحلي في هذا البحث، وقد اشتملت عينة الدراسة على (62) عضو هيئة تدريس في ثلاث جامعات (جامعة حائل، جامعة أم القرى، جامعة طيبة). أظهرت النتائج أن هناك دورا أساسيا، ووجود تأثير إيجابي معنوي لليقظة التنافسية وأبعاد اليقظة التكنولوجية على اليقظة الإستراتيجية. وعليه أوصت الدراسة بتبني متطلبات اليقظة الاستراتيجية وتوظيفها في الجامعات السعودية.

أما دراسة تركي ومحمد (Turki & Mohamed ،2023) فقد هدفت إلى دراسة أثر اليقظة الاستراتيجية بأبعادها الأربعة (اليقظة التكنولوجية، والتنافسية، والبيئية، والتجارية) على أداء العاملين في جامعة الفرات الوسطى من وجهة نظر الطلبة. حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت عينة الدراسة على (120) طالبا وطالبة، وزعت عليهم استبانة هي أداة هذه الدراسة، أظهرت نتائجها أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لليقظة الاستراتيجية على أداء العاملين في الجامعة، وأن تعزيز ذلك الأثر يتطلب فهم واضح للأهداف، وفهم واضح لتحديات السوق والفرص المتاحة والمخاطر المحتملة

كما أجرى البدوي (2022) دراسة هدفت إلى معرفة واقع أبعاد اليقظة الإستراتيجية بمدارس التعليم الفني، والدور الذي تلعبه اليقظة الاستراتيجية في تحسين القدرة المؤسسية للمدارس. وفق المنهج الوصفي المسحي، وتم تحليل (332) استبانة طبقت على عينة الدراسة. أشارت أهم النتائج فيها إلى أن واقع توافر مجالات القدرة المؤسسية من وجهة نظر معلمي مدارس التعليم الفني بمحافظة الإسكندرية جاء بتقدير متوسط، وأن مستوى ممارسة أبعاد اليقظة الإستراتيجية ككل جاء بتقدير متوسط كذلك، وأن معامل ارتباط اليقظة الإستراتيجية والقدرة المؤسسية هو معامل ارتباط مرتفع.

ونفذت الباحثتان حسان وحامد (2022) دراسة هدفت إلى التحقق من تأثير القيادة الرقمية في فاعلية إدارة الأزمات من خلال مركزية اليقظة الاستراتيجية في كليات جامعة بغداد ودوائرها. المنهج الوصفي التحليلي هو منهج هذه الدراسة، استهدفت الباحثتان عينة بلغت (160) من العاملين (العميد، معاون العميد رئيس القسم) وذلك باعتماد الاستبانة المتضمنة (57) فقرة ومقابلات شخصية. وجاءت نتائج الدراسة لتظهر أن هناك أهمية كبيرة وفاعلية عالية للقيادة الرقمية في إدارة الازمات واليقظة الاستراتيجية، وأن واقع ممارسة اليقظة الاستراتيجية في الجامعة جاء بدرجة متوسطة، وعليه كانت أهم توصيات هذه الدراسة إعادة النظر في إعطاء فرصة للفئات العمرية تحت سن الأربعين لتولي أعلى القيادات في الجامعات نظراً لقدراتها، وزيادة الاهتمام بمفاهيم القيادة الرقمية والفعالية التنظيمية إدارة الأزمات، واليقظة الإستراتيجية لأهميتها في العملية التعليمية مؤسسة.

أما دراسة صالح (2022)، فقد هدفت إلى تطوير أداء مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة المنيا في جمهورية مصر العربية في ضوء مدخل اليقظة الاستراتيجية. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي. واشتملت عينة الدراسة على (760) معلما في (14) مدرسة ثانوية فنية (صناعية – زراعية– تجارية) بمحافظة المنيا. وتوصلت الدراسة الى أن أداء مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة المنيا جاء بدرجة متوسطة في أبعاد اليقظة الاستراتيجية التي تناولتها الدراسة. كما تم ترتيب الوظائف حسب ضرورة التطوير على النحو (الاكتشاف، التوقع، التعلم، المراقبة). وأوصت الدراسة بضرورة التزام مديري المدارس بتطبيق اليقظة الاستراتيجية لتطوير أدائهم، وتمكين المديرين ومنحهم صلاحيات تمكنهم من تحقيق الاتصال المفتوح على البيئة الخارجية والمجتمع، وتنمية مهاراتهم في إدارة الأزمات، والتفكير الاستراتيجي، والإدارة الاستشرافية، وإدارة المشكلات والتعامل معها.

وفي دراسة العلوي (2022) هدفت الباحثة إلى تعرف مستوى اليقظة الاستراتيجية لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية لفلسطين من وجهة نظر معلميهم. والتعرف إلى مستوى التميز المؤسسي فيها، والكشف عن الفروق في ذلك تبعا لمجموعة من المتغيرات، والكشف عما إذا كان هناك علاقة ارتباطية بين مستوى اليقظة الاستراتيجية لدى المديرين ومستوى التميز المؤسسي في تلك المدارس. اتَّبع المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداة طبقت على (120) معلماً ومعلمة،

وأسفرت الدراسة عن عديد من النتائج، من أهمها أن تقدير عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري المدارس لليقظة الاستراتيجية، جاء بدرجة مرتفعة، وأن تقدير عينة الدراسة لمستوى التميز كذلك جاء بدرجة مرتفعة، وأن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اليقظة الاستراتيجية ومستوى التميز، وكانت أهم التوصيات ضرورة تكثيف الدورات التدريبية لتعزيز اليقظة الاستراتيجية لدى مديري المدارس لضمان تحسين مستوى التميز لمدارسهم.

وقام منهل وحطاب (Manhal & Hattab، 2018) بدراسة هدفت التعرف إلى "تأثير اليقظة الإستراتيجية في تحقيق التنافسية المستدامة بالاعتماد على نتائج التحليل البيني متغيراً تفاعلياً " وتم اختبار مخطط الدراسة الفرضي في قطاع التعليم الخاص في محافظة البصرة، ويتضمن المدارس الأهلية في محافظة البصرة. استخدمت الاستبانة وقائمة الفحص والمقابلة الشخصية كأسلوب لجمع البيانات للدراسة وكان حجم العينة 343 مستجوباً. وقد استخدم عدد من الأساليب الإحصائية لاختبار فرضيات الدراسة. وأظهرت النتائج بأن هناك تأثيراً ايجابياً لليقظة الإستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة، من خلال الدور التفاعلي للتحليل البيني.

ونفذ العتيبي والقحطاني (2015) دراسة هدفت التعرف إلى واقع ممارسة اليقظة الاستراتيجية داخل مؤسسات التعليم العالي، وعلى أثر اليقظة الاستراتيجية على الأداء المؤسسي بمؤسسات التعليم العالي، ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقام الباحثان ببناء استبانة لهذا الغرض، وزعت على عينة الدراسة المكونة من (112) فرداً. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، أهمها: أن أفراد عينة الدراسة يرون أن اليقظة الاستراتيجية تُمارس بدرجة عالية في تلك المؤسسات، وأن اليقظة الاستراتيجية لها أثر على الأداء المؤسسي بجميع معاييره بدرجة عالية.

ومن خلال مراجعة الدراسات أعلاه نلاحظ أن معظم الدراسات أجمعت على الأثر الإيجابي لممارسة اليقظة الاستراتيجية كمهارة إدارية في قطاع التعليم، فقد اتفقت نتائج دراسة العتيبي والقحطاني (2015)، ومنهل وحطاب (Manhal & Hattab، 2018)، وريهام العلوي (2022)، على أن اليقظة الاستراتيجية لها أثر على الأداء المؤسسي بجميع معاييره وبدرجة عالية، وأن هناك تأثيراً إيجابياً لليقظة الإستراتيجية في تحقيق التميز، وهي بذلك قد تقاطعت مع نتائج الدراسة الحالية.

في حين أشارت دراسة صالح (2022) والبدوي (2022) إلى أن مستوى ممارسة أبعاد اليقظة الإستراتيجية لم يتجاوز المستوى المتوسط في أداء مديري المدارس في مناطق مختلفة. وأشار تركي ومحمد (Turki & Mohamed، 2023) لأهمية فهم الواقع والتحديات في سبيل تعميق الأثر الإيجابي لممارسة اليقظة الاستراتيجية، كما أوصت الدراسات أعلاه مثل دراسة حسان وحامد (2022) بضرورة منح الخبراء والقيادات الشابة الفرصة وتدريبهم، وضرورة تخصيص الموارد المالية والبشرية على هيكليات لمؤسسات التعليمية بشكل خاص، وهذا ما تشاركت به الدراسة الحالية مع الدراسات أعلاه، مؤكدة على خصوصية الواقع الفلسطيني، ونظامه التعليمي، الذي أفردت له الدراسة الحالية رزمة من التوصيات التي ميزت الدراسة الحالية عن سابقاتها في حدود علم الباحثين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تسهم الموارد البشرية بدرجة كبيرة في تحقيق أهداف وزارة التربية والتعليم، ويقع على القيادات التربوية عملية إدارتها وتوظيفها في المؤسسات التربوية بصورة فاعلة، وعادة ما تلجأ تلك القيادات إلى استخدام أساليب متنوعة في عملية تنمية مهارات الموارد البشرية من خلال عمليات متنوعة تلجأ إليها المؤسسات التربوية لتنمية مهارات وقدرات المديرين.

وإن كان لواقع الحال العالمي والعربي متطلبات ومستجدات وطوارئ هي الأسرع والأصعب على مر السنين، تستدعي أن تكون اليقظة بشكل عام، واليقظة الاستراتيجية خاصة نهج إداري ثابت لابد منه، فإن الواقع الفلسطيني له أضعاف هذه الحاجة، لما يعانيه من ظروف احتلال هو الأقسى والأبغض في عصرنا الحديث، مما يجعل الحاجة لممارسة اليقظة الاستراتيجية كمهارة إدارية ملاذاً من تحديات الواقع وغموض المستقبل. وهذا ما أشارت له العلوي (2022) في دراستها التي هدفت تعرف مستوى اليقظة الاستراتيجية لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية لفلسطين من وجهة نظر معلميهم، وأظهرت أن تقدير عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري المدارس لليقظة الاستراتيجية، جاء بدرجة مرتفعة، وأن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين التميز وممارسة اليقظة والتي أوصت بضرورة تكثيف الدورات التدريبية لتعزيز اليقظة الاستراتيجية لدى مديري المدارس لضمان تحسين مستوى التميز لمدارسهم.

ونظراً لما تعانيه المحافظات الفلسطينية في الضفة الغربية من اعتداءات متلاحقة من قبل كيان الاحتلال، وما ترتب عليه من أزمات، مختلفة الأبعاد سواء أمنية كانت أو اقتصادية، واجتماعية، أو حتى صحية، القت بظلالها ووزرها على العملية التعليمية، من ناحية، ونظراً لخبرة الباحثين في طبيعة منظومة التعليم الفلسطينية التي لا تعتمد اليقظة الاستراتيجية نهجاً مؤسسياً فيها. ومن واقع عمل الباحثة الأولى كمشرفة ومدربة لمديري المدارس في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، والباحث الثاني كأستاذ مدرس في برنامج الدكتوراة في جامعة القدس واحتكاكه بعدد كبير من الطلبة العاملين كمديري مدارس أو معلمين في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وفي المحافظات المختلفة من الضفة الغربية، وفي ظل معرفتهم بغياب مأسسة اليقظة الاستراتيجية كمتطلب إداري يمارسه مديرو المدارس الفلسطينية رغم الحاجة إليه، مما دفع الباحثين للبحث في مشكلة هذه الدراسة التي تمحورت حول دراسة واقع ممارسة اليقظة الاستراتيجية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الثانوية في فلسطين من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما واقع ممارسة اليقظة الاستراتيجية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الثانوية في فلسطين؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة اليقظة الاستراتيجية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الثانوية في فلسطين تعزى لمتغيرات (المسمى الوظيفي، والجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية لتحقيق ما يلي:

1. التعرف إلى واقع ممارسة اليقظة الاستراتيجية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الثانوية في فلسطين.
2. التعرف فيما إذا كان هناك فروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة اليقظة الاستراتيجية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الثانوية في فلسطين تعزى لمتغيرات: المسمى الوظيفي، والجنس، وعدد سنوات الخبرات، والمؤهل العملي.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية هذه الدراسة من جوانب نظرية وأخرى تطبيقية على النحو الآتي:

1. **الأهمية النظرية:** يؤمل من هذه الدراسة أن تقدم إضافة نظرية للمهتمين والباحثين حول اليقظة الاستراتيجية، وواقع ممارسة مديري المدارس الثانوية لها في فلسطين، من خلال ما ستعرضه من إطار نظري، يستند الى الأدب التربوي المرتبط بموضوع الدراسة، من كتب ودراسات سابقة وأعمال بحثية، ومن خلال تفسير نتائج هذه الدراسات. كما يؤمل أن تشكل هذه الدراسة إضافة نوعية للمكتبة العربية فيما يتعلق بموضوعها، نظراً لمحدودية الدراسات الخاصة بهذا الموضوع في حدود علم الباحثين.
2. **الأهمية التطبيقية:** تتمحور الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة بما هو مأمول من مخرجاتها، لتحقيق الفائدة لمديري المدارس الثانوية في فلسطين، من حيث تعرف واقع ممارسة المديرين لليقظة الاستراتيجية في فلسطين، وإمكانية تفعيل هذه الممارسة لتصبح مهارة إدارية تربوية تسهم في تجويد العمل الإداري التربوي، وتحسينه. وعليه من المؤمل أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة كل من:

- وزارة التربية والتعليم في فلسطين، والمدارس والمؤسسات التربوية.
- العاملين في الميدان التربوي من خلال ممارساتهم لدورهم الإداري، من خلال الممارسات الإدارية التربوية البناءة التي تعتمد اليقظة الاستراتيجية مرتكزاً لها.
- مديري المدارس المختلفة في مستوياتها وأنواعها.
- حدود الدراسة ومحدداتها:
- اقتصرت حدود هذه الدراسة ومحدداتها في إطار الحدود والمحددات الآتية:
- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على دراسة واقع ممارسة اليقظة الاستراتيجية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الثانوية في فلسطين.

- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على مديري المدارس الثانوية الحكومية والمعلمين العاملين معهم المستجيبين لأداة هذه الدراسة.
- الحدود المكانية: أجريت الدراسة على ست مديريات تربية وتعليم، وهي (القدس، بيت لحم، شمال الخليل، الخليل، جنوب الخليل، يطا).
- **الحدود الزمانية:** خلال الفصل الدراسي الأول للعام 2024/2023.
- **الحدود المفاهيمية:** اقتصرت على المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدراسة وهي (الممارسة، اليقظة الاستراتيجية).
- **الحدود الإجرائيّة:** تحدّدت بالأداة المستخدمة، وبتقييد تعميم نتائج الدّراسة بدلالات صدق الأداة المستخدمة، وثباتها، ومدى الاستجابة الموضوعيّة لأفراد عيّنة الدّراسة على هذه الأداة من جهة، وعلى مجتمعات مشابهة لمجتمع الدّراسة من جهة أخرى.

تعريف المصطلحات

يعرّف الباحثان أهم مصطلحات الدراسة على النحو الآتي:

الممارسة praxis:

ينطوي مفهوم الممارسة على معنى "المداومة وكثرة الاشتغال بالشيء، وهو في استخدامه اللاتيني(practice) من أصل يوناني (براكتيكوس)، ويعدّ واحداً من المفاهيم التي شاع استخدامها في الفكر الفلسفي من ذلك الحين، وقد استخدمت للدلالة على النشاط المستمر الذي توضع من خلاله مبادئ العلوم موضع التطبيق، ومنه قولهم: ممارسة الطب، وممارسة الغناء، وممارسة السياسة، كما تستخدم للدراسة على المداومة في النشاطات العقلية، كأن يقال ممارسة التفكير، وممارسة التأمل، وغيرها، ولكنها بصورة عامة أكثر مرادفة للنشاط العملي، ومنها جاء تعبير ممارسة (praxis) المشتق من اليونانية أيضاً، ويراد منه أن يكون مقابلاً للعلم النظري والتأمل" (الضاهر، 2024، 463)

اليقظة الاستراتيجية Strategic Vigilance:

تعرف اليقظة الاستراتيجية بأنها نشاط المنظمة أو العمليات التي تهتم بجمع البيانات الخارجية والداخلية وتحليلها، العلمية منها والتكنولوجية والاقتصادية والسياسية والبيئية والاجتماعية، من أجل توفير المعلومات ذات الصفة الاستراتيجية الضرورية لتتمكن المؤسسة من استثمار الفرص، وتجنب التهديدات، بالاعتماد على قرارات ذكية تحقق التنافسية والابداع. فاليقظة الاستراتيجية هي النشاط الذي يمكننا من البقاء على علم بكل المستجدات في القطاع الذي نشغله، وتعبر عن مدى الحيطة التي توليها المنظمة تجاه عالمها المتغير، فتجعلها أكثر ذكاءً وتنافسية (الزعبي، 2021، 11).

وعرفها الباحثان إجرائياً: بأنها عملية استباقية، منظمة ومستمرة، تقوم على المراقبة الواعية والمقصودة، لبيئة المدرسة الداخلية والخارجية، وجمع المعلومات وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها، من أجل التنبؤ بما يجب أن يكون عليه مستقبلها، في أبعاد محددة لليقظة الاستراتيجية هي (اليقظة التنافسية، والتكنولوجية، والاجتماعية، والقانونية، والبيئية، والتنظيمية)، من خلال اقتناص الفرص المناسبة، وتجنب المعيقات والتحديات والتغلب على تهديدها، ووضع الخطط التي تضمن تميزا وتنافسية عالية، مع مراعاة التطوير المستمر لهذا الخطط. ويعبّر عنها باستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة المتعلّقة باليقظة الاستراتيجية.

إجراءات الدراسة ونتائجها

تتضمن إجراءات الدراسة منهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها الميدانية، وأداتها المستخدمة وبناءها والصدق والثبات، والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات، والتحقق من صحة الفروض واستخلاص النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، نظراً لمناسبته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من (284) مديرا ومديرة، و(5500) معلم ومعلمة في المدارس الثانوية من مديريات التربية والتعليم (الخليل، شمال الخليل، جنوب الخليل، يطا، بيت لحم، القدس)، حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2023-2024.

عينة الدراسة: جرى اختيار عينة عشوائية منتظمة ممثلة للمجتمع الأصلي عددها (221)، وبنسبة (38%) من المديرين والمعلمين، والجدول التالي يبين توزيع عينة الدراسة:

الجدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديمغرافية

المتغير	المستوى	العدد	الوزن النسبي%
الجنس	ذكر	95	43
	أنثى	126	57
	المجموع	221	100
المسمى الوظيفي	مدير	98	44
	معلم	123	56
	المجموع	221	100
المؤهل العلمي	بكالوريوس	184	83
	ماجستير فأعلى	37	17
	المجموع	221	100
سنوات الخدمة	5 سنوات فأقل	32	15
	من 5 سنوات الى 10 سنوات	45	20
	10 سنوات فأكثر	144	65
	المجموع	221	100

أداة الدراسة:

تم إعداد أداة الدراسة (الاستبانة) بعد الرجوع لمجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة، أهمها دراسة العلوي (2022)، ودراسة صالح (2022)، ودراسة تركي ومحمد (Turki & Mohamed ،2023) ودراسة بني هاني (Bani Han ،2023). وتكونت الاستبانة من:

القسم الأول: هو عبارة عن البيانات الديموغرافية للمستجيبين (الجنس، المسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة).

القسم الثاني: يتكون من فقرات مقياس اليقظة الاستراتيجية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين من وجهة نظرهم والمعلمين العاملين معهم، وتتكون من ستة أبعاد كما يلي:

البعد الأول: اليقظة التنافسية: يتكون من (6) فقرات.

البعد الثاني: اليقظة التكنولوجية: يتكون من (6) فقرات.

البعد الثالث: اليقظة الاجتماعية: يتكون من (6) فقرات.

البعد الرابع: اليقظة القانونية: يتكون من (6) فقرات.

البعد الخامس: اليقظة البيئية: يتكون من (6) فقرات.

البعد السادس: اليقظة التنظيمية: يتكون من (6) فقرات.

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا) لفقرات الاستبانة بحيث تمثل الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب نفسه للفقرات.

خطوات بناء الاستبانة: بعد الاطلاع على الأدب والدراسات السابقة ذات العلاقة، واستطلاع آراء مجموعة من المتخصصين في موضوع البحث، وغيرها من التخصصات ذات العلاقة، تم بناء الاستبانة وفقاً للخطوات التالية:

- تحديد المجالات الرئيسة للاستبانة.
- صياغة فقرات كل بعد.
- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية الذي اشتمل على (36) فقرة.
- عرض الاستبانة على عدد من المتخصصين لمراجعتها، وتعديل ما يرونه مناسبا.

- بعد الاطلاع على تعديلات المحكمين، تم التعديل سواء بالحذف أو الإضافة، وفصل الجمل المركبة، حيث بلغ عدد فقرات الاستبانة في صورتها النهائية (36) فقرة.

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الأداة على النحو الآتي:

صدق المحكمين:

قام الباحثان بعرض الاستبانة التي تكونت من (36) فقرة في صورتها الأولية، على (20) من المحكمين المختصين، وإجراء ما يلزم من حذف وتعديل وإضافة، لما اتفق عليه (70%) فأكثر من المحكمين ووفقاً لمقترحاتهم، وصولا للصورة النهائية التي تكونت أيضا من (36) فقرة.

صدق الاتساق الداخلي:

يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة وكذلك اتساق المجال الكلي مع الدرجة الكلية للاستبانة، والتأكد من الاتساق الداخلي، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال نفسه، وبين الدرجة الكلية للمجال نفسه مع الدرجة الكلية للاستبانة.

ثبات الاستبانة:

يقصد بالثبات الاستقرار، أي إعطاء النتائج نفسها تقريباً، عند إعادة تطبيق الأداة على العينة نفسها من الطلبة (عطوان، أبو شعبان، 2019، ص22)، وقد تحقق الباحثان من ثبات استبانة الدراسة من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha بعد تطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية المكونة من (30) معلم/ ة مديراً/ة من خارج عينة الدراسة. وكانت النتائج كما هي مبينة في جدول رقم (2).

الجدول (2) معاملات ثبات الاستبانة وفقاً لاختبار كرونباخ ألفا

المجال	قيم الثبات
اليقظة التنافسية	.860
اليقظة التكنولوجية	.885
اليقظة الاجتماعية	.891
اليقظة القانونية	.876
اليقظة البيئية	.897
اليقظة التنظيمية	.913
الاستبانة ككل	.970

يتضح من النتائج الموضحة في جدول (2) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ مرتفعة لكل الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة، حيث تراوحت بين (.860 – .913)، بينما بلغت الدرجة الكلية (.970)، وهذا يعنى أن الثبات مرتفع ودال إحصائياً.

المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم تفريغ الاستبانة وتحليلها من خلال برنامج التحليل الإحصائي (SPSS).

- **اختبار التوزيع الطبيعي: (Normality Distribution Test)**

استخدم اختبار كولمجوروف–سمرنوف (Kolmogorov-Smirnov Test K-S) لاختبار ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي من عدمه، وكانت النتائج كما هي مبينة في جدول (3).

الجدول (3) يوضح نتائج اختبار التوزيع الطبيعي

البعد	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)
اليقظة التنافسية	461.2	.127
اليقظة التكنولوجية	1.34	.114
اليقظة الاجتماعية	1.55	.107
اليقظة القانونية	1.53	.146
اليقظة البيئية	1.134	.151
اليقظة التنظيمية	.410	.178
درجة ممارسة مهارات اليقظة الإدارية	.765	.092

يتبين من جدول (3) أن القيمة الاحتمالية (.Sig) أكبر من مستوى الدلالة 05. ، وبذلك فإن توزيع البيانات لهذه المجالات يتبع التوزيع الطبيعي، حيث تم استخدام الاختبارات المعلمية لتحليل البيانات واختبار فرضيات الدراسة.

المعالجات الاحصائية:

تم تفريغ الاستبانة وتحليلها من خلال برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، وقد استخدمت الأدوات الإحصائية الآتية:

1. النسب المئوية والتكرارات لوصف عينة الدراسة.
2. المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية والانحرافات المعيارية.
3. اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.
4. اختبار كولمجوروف–سمرنوف (Kolmogorov-Smirnov Test K-S) لاختبار ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي.
5. اختبار T في حالة عينتين (Independent Samples T-Test) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين من البيانات المستقلة.
6. اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance – ANOVA) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين ثلاث مجموعات أو أكثر من البيانات. وقد حدد المحك المعتمد حسب الجدول الآتي (ملحم، 2000م، ص 42):

الجدول (4) المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة
أقل من 2.3	46 % فأقل	منخفضة
3.67 – 2.4	%73.4 – %46	متوسطة
3.68 فما فوق	أكبر من 73.4 %	مرتفعة

نتائج الدراسة ومناقشتها

تم عرض النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن تساؤلات الدراسة المرتبطة بأدوات الدراسة الكمية المتمثلة في الاستبانة ومناقشتها، وفيما يلي توضيح لذلك:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه:

ما واقع ممارسة اليقظة الاستراتيجية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الثانوية في فلسطين؟

وللإجابة عن هذا التساؤل حببت المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأوزان النسبية لكل فقرة ولكل مجال تنتمي إليه وللدرجة الكلية لواقع ممارسة اليقظة الاستراتيجية، ونتائج الجدول (5) تبين ذلك.

الجدول (5) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والأوزان النسبية والدرجة لواقع ممارسة اليقظة الاستراتيجية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الثانوية في فلسطين (ن=221)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	%	الدرجة
1	يسعى مدير المدرسة لتنفيذ خطوات في المجال الفني والإداري لتحسين وضع المدرسة التنافسي.	4.12	.75	82.4	مرتفعة
2	يوفر مدير المدرسة المعلومات الخاصة بالمنافسين بغرض تحسين الأداء.	4.09	.77	81.8	مرتفعة
3	يحرص مدير المدرسة على تعزيز نقاط القوة حرصاً على تميز الأداء.	4.08	.78	81.6	مرتفعة
4	يعمل مدير المدرسة على تنمية أداء المعلمين بما يتوافق مع المتطلبات التنافسية.	4.07	.83	81.4	مرتفعة
5	يعمل مدير المدرسة على رصد المقدرات التنافسية للمعلمين بصفة مستمرة لتحقيق أداء أفضل.	4.02	.75	80.4	مرتفعة
6	يعمل مدير المدرسة على المقارنة بين مستوى أداء العاملين في مدرسته ومستوى أداء العاملين في المدارس المنافسة للاستفادة من خبراتهم.	3.90	.85	78	مرتفعة
	الدرجة الكلية لبعد اليقظة التنافسية	4.05	.61	81	مرتفعة
7	يتابع مدير المدرسة توظيف المعلمين للأجهزة والوسائل التكنولوجية في عمليتي التعليم والتعلم.	4.15	.77	83	مرتفعة
8	يعمل مدير المدرسة على تطبيق البرامج المحوسبة لإدارة عملية التعليم والتعلم داخل المدرسة بكفاءة.	4.11	.78	82.2	مرتفعة
9	يعمل مدير المدرسة على توظيف الأساليب التكنولوجية الحديثة في عملية الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور والمجتمع المحيط بالمدرسة.	4.09	.76	81.8	مرتفعة
10	يعمل مدير المدرسة على تحديث موقع المدرسة الإلكتروني ليؤدي الدور المنوط به.	4.09	.83	81.8	مرتفعة
11	يعمل مدير المدرسة على تطوير البنية التكنولوجية أولاً بأول.	4.04	.87	80.8	مرتفعة
12	يوظف مدير المدرسة التكنولوجيا في جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالمدرسة ومحيطها.	3.98	.80	79.6	مرتفعة
	الدرجة الكلية لبعد اليقظة التكنولوجية	4.08	.64	81.6	**مرتفعة**
13	يتعاون مدير المدرسة مع مؤسسات المجتمع المحلي للعمل على حل مشكلات الطلبة.	4.14	.76	82.8	مرتفعة
14	يلتزم مدير المدرسة بالتقاليد المجتمعية المحيطة بمدرسته في أداء المهام.	4.14	.82	82.8	مرتفعة
15	يعمل مدير المدرسة على الاستجابة الواعية للأحداث الاجتماعية غير المتوقعة (الطارئة).	4.12	.77	82.4	مرتفعة
16	يشجع مدير المدرسة المعلمين على المشاركة في الندوات والمؤتمرات التي تناقش القضايا المجتمعية.	4.08	.81	80.8	مرتفعة
17	يتواصل مدير المدرسة باستمرار مع مختلف المؤسسات المجتمعية لتبادل الآراء والخبرات.	4.00	.82	80	مرتفعة
18	يتبنى مدير المدرسة مفهوم المسؤولية الاجتماعية من خلال المشاركة في أنشطة مجتمعية مختلفة.	3.92	.84	79.4	مرتفعة
	الدرجة الكلية لبعد اليقظة الاجتماعية	4.07	.64	81.4	مرتفعة
19	يتابع مدير المدرسة الأحداث الجديدة التي قد تؤثر بشكل أو بآخر على مجريات عملية التعليم.	4.16	.84	83.2	مرتفعة
20	يطلع مدير المدرسة العاملين على التطورات والمستجدات القانونية كافة التي تخص عمل المدرسة.	4.11	.87	82.2	مرتفعة
21	يعمل مدير المدرسة على تطبيق التشريعات ومواءمتها لتسهيل سير العمل ونجاحه.	4.03	.80	80.6	مرتفعة
22	يعمل مدير المدرسة بالاستناد الى التعليمات بشكل صارم على متابعة تنفيذ الأعمال والمهام.	3.94	.78	78.8	مرتفعة

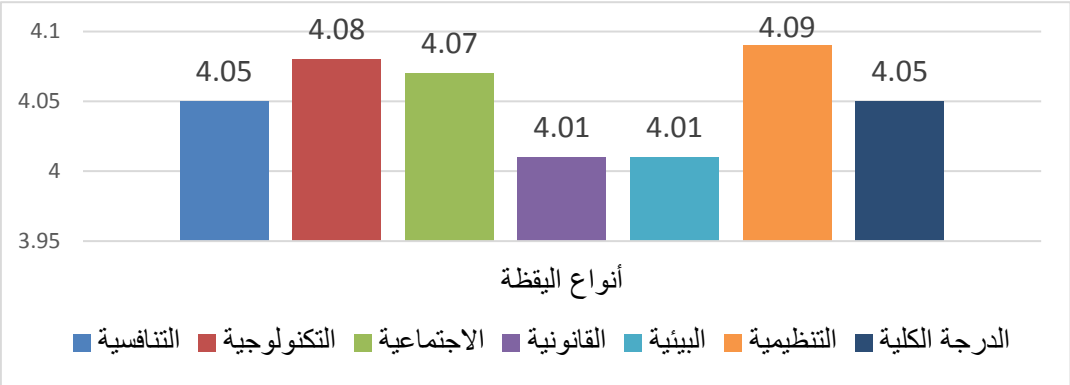
الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	%	الدرجة
23	يشارك مدير المدرسة بتطوير التعليمات اللازمة وتعديلها لتحسين أداء المدرسة على المستوى الوطني.	3.94	.88	78.8	مرتفعة
24	يعمل مدير المدرسة على تبني توجهات تخدم التشريعات وتسهم في تحقيق مزايا تنافسية.	3.90	.87	78	مرتفعة
	الدرجة الكلية لبعد اليقظة القانونية	4.01	.66	80.2	مرتفعة
25	يتابع مدير المدرسة باهتمام التطور في المجتمع المحيط بالمدرسة.	4.13	.78	82.6	مرتفعة
26	يعمل مدير المدرسة على توظيف مصادر البيئة كافة في تطوير العمل وتحسين الأداء.	4.07	.72	81.4	مرتفعة
27	يحفز مدير المدرسة العاملين لتركيز انتباههم على البيئة الخارجية لتحسين أدائهم.	4.04	.75	80.8	مرتفعة
28	يهتم مدير المدرسة بجمع المعلومات التي تتعلق بالسياق الاجتماعي بما فيه من تغير ديموغرافي في البيئة المحيطة.	4.01	.83	80.2	مرتفعة
29	يتابع مدير المدرسة التوجهات والتشريعات العالمية والمحلية الخاصة بالبيئة لتحديد أنشطة المدرسة.	3.94	.77	78.8	مرتفعة
30	يعمل مدير المدرسة على مشاركة ذوي العلاقة والمتخصصين في دراسة أثر تغيرات البيئة المحيطة بالمدرسة.	3.87	.73	77.4	مرتفعة
	الدرجة الكلية لبعد اليقظة البيئية	4.01	.62	80.2	مرتفعة
31	يعمل مدير المدرسة على مراجعة العمليات الإدارية وفق المستجدات.	4.19	.78	83.8	مرتفعة
32	يغتنم مدير المدرسة الفرص التي تسهم في تحسين أداء العاملين.	4.15	.77	83	مرتفعة
33	يعمل مدير المدرسة على تفويض الصلاحيات اللازمة لإدارة الأزمات.	4.14	.81	82.8	مرتفعة
34	يضع مدير المدرسة الخطط البديلة لإدارة عملية التعليم بكفاءة عالية.	4.09	.76	81.8	مرتفعة
35	يتعامل مدير المدرسة مع الأخطاء كمدخل لاستخلاص الدروس المستفادة وتحسين الأداء.	4.04	.82	80.8	مرتفعة
36	يستعين مدير المدرسة بخبراء بالعملية التربوية في حل المشكلات التي تواجه العمل.	3.94	.77	78.8	مرتفعة
	الدرجة الكلية لبعد اليقظة التنظيمية	4.09	.66	81.8	مرتفعة
	الدرجة الكلية لواقع اليقظة الاستراتيجية	4.05	.56	81	مرتفعة

أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

يتضح من نتائج الجدول (5) ما يلي:

- بعد اليقظة التنظيمية: إن درجة الواقع لاستجابة أفراد عينة الدراسة على جميع فقرات هذا البعد كانت مرتفعة وتراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (3.94– 4.19) وبوزن نسبي تراوح ما بين (78.8%–83.8%). وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للاستجابة على هذا البعد كانت مرتفعة وبمتوسط حسابي قدره (4.09) وبوزن نسبي (81.8%). وهو الأعلى بين جميع الابعاد.
- بعد اليقظة التكنولوجية: إن درجة الواقع لاستجابة أفراد عينة الدراسة على جميع فقرات هذا البعد كانت مرتفعة وتراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (3.98– 4.15) وبوزن نسبي تراوح ما بين (79.6%– 83%). وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للاستجابة على هذا البعد كانت مرتفعة وبمتوسط حسابي قدره (4.08) وبوزن نسبي (81.6%).
- بعد اليقظة الاجتماعية: إن درجة الواقع لاستجابة أفراد عينة الدراسة على جميع فقرات هذا البعد كانت مرتفعة وتراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (3.92– 4.14) وبوزن نسبي تراوح ما بين (78.4%– 82.8%). وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للاستجابة على هذا البعد كانت مرتفعة وبمتوسط حسابي قدره (4.07) وبوزن نسبي (81.4%).
- بعد اليقظة التنافسية: إن درجة الواقع لاستجابة أفراد عينة الدراسة على جميع فقرات هذا البعد كانت مرتفعة وتراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (3.90– 4.12) وبوزن نسبي تراوح ما بين (78%– 82.4%). وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للاستجابة على هذا البعد كانت مرتفعة وبمتوسط حسابي قدره (4.05) وبوزن نسبي (81%).

- بعد اليقظة القانونية: إن درجة الواقع لاستجابة أفراد عينة الدراسة على جميع فقرات هذا البعد كانت مرتفعة وتراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (3.90 – 4.16) وبوزن نسبي تراوح ما بين (78% – 83.2%). وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للاستجابة على هذا البعد كانت مرتفعة وبمتوسط حسابي قدره (4.01) وبوزن نسبي (80.2%).
- بعد اليقظة البيئية: إن درجة الواقع لاستجابة أفراد عينة الدراسة على جميع فقرات هذا البعد كانت مرتفعة وتراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (3.87 – 4.13) وبوزن نسبي تراوح ما بين (77.4% – 82.6%). وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للاستجابة على هذا البعد كانت مرتفعة وبمتوسط حسابي قدره (4.01) وبوزن نسبي (80.2%).
- إن الدرجة الكلية لواقع ممارسة اليقظة الاستراتيجية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الثانوية في فلسطين كانت مرتفعة، حيث كان متوسط الاستجابة (4.05) وبوزن نسبي (81%)، وكانت درجة الواقع مرتفعة على جميع الأبعاد، حيث تراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (4.01 – 4.09) وتراوحت الأوزان النسبية ما بين (80.2% – 81.8%)، حيث كانت أعلى استجابة على بعد (اليقظة التنظيمية) بمتوسط حسابي قدره (4.09) وبوزن نسبي (81.8%)، بينما كانت أقل استجابة على بعدي (اليقظة القانونية، واليقظة البيئية) بمتوسط حسابي قدره (4.01) وبوزن نسبي (80.2%)، والشكل رقم (1) يبين ذلك.



الشكل البياني رقم (1)

متوسطات الاستجابة للدرجة الكلية لواقع ممارسة اليقظة الاستراتيجية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الثانوية في فلسطين

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة زايد وآخرين (Zayed et al, 2022) التي هدفت للكشف عن اليقظة الإدارية من خلال ممارسات العدالة التنظيمية التي تعتبر وسيطا لتحقيق الممارسة التنظيمية وعلاقتها بالممارسة المهنية للمعلمين. ودراسة رونسفاليس وآخرين (Roncesvalles et al, 2021) التي هدفت إلى تقييم تأثير اليقظة الإدارية والالتزام التنظيمي على سلوك العمل التنظيمية، وأشارت إلى أن اليقظة الإدارية المتمثلة في ممارسات القيادة والالتزام التنظيمي يؤثران بشكل كبير على سلوك الممارسة المهنية للموظفين. ويرى الباحثان أن السبب الرئيس في وجود أعلى استجابة على بعد (التنظيمية) بمتوسط حسابي قدره (4.09) وبوزن نسبي (81.8%) قد يعود إلى أهمية الجانب التنظيمي في عمل مدير المدرسة والحاجة إلى اكتساب خبرات ومهارات جديدة وحديثة تساعد على قيادة العمل الإداري وإدارته من ناحية، وبخاصة التخطيط الجيد التشغيلي والاستراتيجي، لا سيما بعد أزمة الكورونا التي حدثت في العام 2020 وامتدت لسنتين، التي عصفت بجميع مجالات الحياة وأوقفتها، ومنها قطاع التربية والتعليم في المدارس، فكان لابد من الاهتمام بهذا البعد من قبل مديري المدارس من أجل الاستعداد الجيد مستقبلاً للتخطيط الجيد للتعامل مع أية أزمات، والحاجة للانتقال إلى التعليم الإلكتروني ويرافقه العمل الإداري والمتابعة الإلكترونية لأعمال المعلمين والإداريين والطلبة من قبل مديري المدارس. وجاء بعده بعدا اليقظة التكنولوجية والاجتماعية، ويرى الباحثان أن ذلك قد يعود إلى شعور أفراد العينة بأهمية تحقيق اليقظة التكنولوجية والاجتماعية للموظفين في المدارس من معلمين وإداريين، من حيث تعزيز القدرات التكنولوجية والانتماء للمدرسة، وتعزيز الثقة لديهم أنهم جزء أصيل وهام يتنافسون فيها بشكل طبيعي حسب معايير ومؤشرات واضحة، يؤدي الالتزام بها لتحقيق مبدأ العدالة بينهم، والحاجة إلى وجود علاقات اجتماعية صحية سليمة في بيئة المدرسة وخارجها، يقودها مدير المدرسة بعيداً عن الشللية والمصالح الضيقة والمحسوبية التي تؤثر سلباً على بيئة العمل. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة بوزكورت (Bozkurt, 2021) التي هدفت التعرف إلى ممارسة المهارات الإدارية القائمة على العدالة الاجتماعية

لدى مديري المدارس وعلاقتها بالممارسة المهنية للمعلمين في المدارس الحكومية. ومع دراسة شيراز (Sheeraz et al, 2020) التي ركزت على أهمية ممارسة العدالة الوظيفية بين المعلمين، وكشفت نتائجها أن المهارات الإدارية المتمثلة في ممارسات العدالة التنظيمية من حيث العدالة التوزيعية والإجرائية، والأخلاق المهنية، والعدالة الاجتماعية في العلاقات الداخلية في بيئة المدرسة ترتبط بشكل إيجابي في تحسين الممارسة المهنية للمعلمين. بينما كانت أقل استجابة على بعدي (اليقظة القانونية والبيئية) بمتوسط حسابي قدره (4.02) وبوزن نسبي (80.2%)، وفسر الباحثان أن ذلك قد يرجع إلى قلة مشاركة مديري المدارس ذوي العلاقة والمتخصصين في دراسة أثر التغيرات البيئة والقانونية المحيطة بالمدرسة، وقلة متابعتهم التوجيهات والتشريعات العالمية والمحلية الخاصة بالبيئة لتحديد أنشطة المدرسة، إضافة إلى قناعة المديرين بوجود أولويات تحتاج للرعاية والاهتمام والمتابعة بشكل أكبر، لا سيما الخاصة بتحصيل الطلبة والجوانب الإدارية الروتينية لعمل مدير المدرسة.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني ومناقشته والذي نصه:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة اليقظة الاستراتيجية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الثانوية في فلسطين تعزى لمتغيرات (المسمى الوظيفي، والجنس، وعدد سنوات الخدمة، والمؤهل العلمي)؟ انبثقت عنه أربع فرضيات. على النحو الآتي:

1. **الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة اليقظة الاستراتيجية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الثانوية في فلسطين تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

ولتحديد الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة اليقظة الاستراتيجية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الثانوية في فلسطين تعزى لمتغيرات (المسمى الوظيفي) تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent t- test) وفق الجدول (6).

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة اليقظة الاستراتيجية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الثانوية في فلسطين تعزى لمتغير المسمى الوظيفي (ن= 221)

أبعاد اليقظة الاستراتيجية	متغير المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة*
التنافسية	مدير	98	4.20	.50214	3.34	.001*
	معلم	123	3.93	.66216		
التكنولوجية	مدير	98	4.25	.53896	3.71	.000*
	معلم	123	3.94	.68381		
الاجتماعية	مدير	98	4.16	.51661	1.83	.068
	معلم	123	4.00	.73241		
القانونية	مدير	98	4.10	.53333	1.68	.094
	معلم	123	3.95	.74771		
البيئية	مدير	98	4.06	.54769	1.09	.277
	معلم	123	3.97	.67886		
التنظيمية	مدير	98	4.26	.50071	3.45	.001*
	معلم	123	3.96	.74237		
الدرجة الكلية لليقظة الاستراتيجية	مدير	98	4.17	.42779	2.87	.004*
	معلم	123	3.96	.63		

*فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$).

تشير نتائج الجدول (6) إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على أبعاد اليقظة الاستراتيجية (التنافسية، والتكنولوجية، والتنظيمية، والدرجة الكلية) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري المدارس الثانوية

في المديريات المحددة في فلسطين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المسمى الوظيفي. وكانت لصالح مديري المدارس، بمعنى أن مديري المدارس قد أشاروا إلى أن واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية في فلسطين لليقظة الاستراتيجية وفق الأبعاد المذكورة وبالدرجة الكلية أكثر من المعلمين. بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على أبعاد اليقظة الاستراتيجية (الاجتماعية، والقانونية، والبيئية) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري المدارس الثانوية في المديريات المحددة في فلسطين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المسمى الوظيفي بين المديرين والمعلمين. ويرى الباحثان أن سبب ذلك قد يعود إلى أن مديري المدارس لديهم تحمل مسؤوليات وصلاحيات نحو قيادة وإدارة المدارس بشرياً ومادياً نحو التطوير والتحسين المنشود بدرجة أكثر من المعلمين، ولذا جاء حرصهم على أدق التفاصيل نحو النجاح في عملهم، فيما يهتم المعلمون أكثر فيما يخص إعطاء حصصهم الدراسية مع طلبتهم في الغرف الصفية بشكل أكبر، فجاءت آراؤهم أقل نحو ممارسة اليقظة الاستراتيجية في الأبعاد (التنافسية، والتكنولوجية، والتنظيمية، والدرجة الكلية) مقارنة بمديري المدارس. كما أن المديرين يعتبرون أنفسهم جهة تنفيذية للقرارات الإدارية أمام الجهات الاشرافية من المديرية ووزارة التربية والتعليم.

2. **الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة اليقظة الاستراتيجية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الثانوية في فلسطين تعزى لمتغير الجنس.

ولتحديد الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة اليقظة الاستراتيجية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الثانوية في فلسطين تعزى لمتغيرات (الجنس)، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test). وفق الجدول (7).

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة اليقظة الاستراتيجية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الثانوية في فلسطين تعزى لمتغير الجنس (ن= 221)

أبعاد اليقظة الاستراتيجية	متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة*
التنافسية	ذكر	95	4.14	.46	2.07	*040
	أنثى	126	3.97	.69		
التكنولوجية	ذكر	95	4.13	.57	.99	322
	أنثى	126	4.04	.69		
الاجتماعية	ذكر	95	4.12	.55	.93	350
	أنثى	126	4.03	.71		
القانونية	ذكر	95	4.02	.55	.12	900
	أنثى	126	4.01	.73		
البيئية	ذكر	95	4.06	.54	1.06	287
	أنثى	126	3.97	.67		
التنظيمية	ذكر	95	4.13	.50	.77	439
	أنثى	126	4.06	.75		
الدرجة الكلية لليقظة الاستراتيجية	ذكر	95	4.10	.44	1.11	265
	أنثى	126	4.02	.63		

*فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$).

تشير نتائج الجدول (7) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على أبعاد اليقظة الاستراتيجية (التكنولوجية، والاجتماعية، والتنظيمية، والقانونية، والبيئية، والدرجة الكلية) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري المدارس الثانوية في المديريات المحددة في فلسطين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس. بينما كان

هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq .05$) على بعد اليقظة التنافسية وكانت لصالح الذكور من مديري المدارس والمعلمين، بمعنى أن الذكور قد أشاروا إلى أن واقع ممارسة اليقظة الاستراتيجية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الثانوية في فلسطين على الأبعاد المذكورة والدرجة الكلية أكثر من المديرات والمعلمات.

وفسر الباحثان ذلك بانه قد يعود إلى كون أفراد العينة قد أشاروا لأهمية اليقظة الاستراتيجية بالأبعاد المذكورة أعلاه بغض النظر عن الجنس كان ذكوراً أم إناثاً، ويرون أهمية بالغة لليقظة الاستراتيجية التكنولوجية، والاجتماعية، والتنظيمية، والقانونية، والبيئية، في تطوير بيئة العمل المهنية وتحسينها في المدارس. بينما كان هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq .05$) على بعد اليقظة التنافسية وكانت لصالح الذكور من مديري المدارس والمعلمين. ويرى الباحثان أن سبب ذلك قد يعود إلى امتلاك المديرين الذكور مرونة في الحركة والاتصال والتواصل مع المجتمع المحلي ومؤسساته للمساعدة في تحسين المدارس وتطويرها أكثر من المديرات في بعد اليقظة التنافسية.

3. **الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.5$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة اليقظة الاستراتيجية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الثانوية في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ولتحديد الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة اليقظة الاستراتيجية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الثانوية في فلسطين تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي) تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent t- test). وفق الجدول (8).

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة اليقظة الاستراتيجية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الثانوية في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي (ن= 221)

أبعاد اليقظة الاستراتيجية	متغير المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة*
التنافسية	بكالوريوس	184	4.05	.61	.37	.711
	دراسات عليا	37	4.01	.61		
التكنولوجية	بكالوريوس	184	4.11	.63	1.60	.109
	دراسات عليا	37	3.92	.64		
الاجتماعية	بكالوريوس	184	4.08	.65	.57	.567
	دراسات عليا	37	4.01	.60		
القانونية	بكالوريوس	184	4.02	.67	.45	.652
	دراسات عليا	37	3.97	.61		
البيئية	بكالوريوس	184	4.03	.63	.83	.405
	دراسات عليا	37	3.93	.57		
التنظيمية	بكالوريوس	184	4.10	.67	.54	.590
	دراسات عليا	37	4.04	.59		
الدرجة الكلية لليقظة الاستراتيجية	بكالوريوس	184	4.07	.57	.83	.405
	دراسات عليا	37	3.98	.51		

* فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq .05$).

تشير نتائج الجدول (8) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq .05$) على أبعاد اليقظة الاستراتيجية (التنافسية، والتكنولوجية، والاجتماعية، والتنظيمية، والقانونية، والبيئية، والدرجة الكلية) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري المدارس الثانوية في المديريات المحدد في فلسطين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي. بمعنى أن جميع أفراد العينة قد أشاروا لممارسة مديري المدارس الثانوية في فلسطين لليقظة الاستراتيجية بأبعادها المختلفة بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية.

وفسر الباحثان ذلك بأن أفراد العينة يستشعرون أهمية اليقظة الاستراتيجية بالأبعاد المذكورة أعلاه بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية؛ لأن أهمية اليقظة الاستراتيجية منبثقة من واقع الحاجة الطارئة لها وبشكل مستمر، وفي بيئات مدرسية مجتمعية وسياسية واقتصادية متشابهة نوعاً ما، ولا يحتاج إدراكها أو تمييز ممارستها الى تفاوت في تأهيل المستجيبين نظراً لكونهم جميعا يعملون في هذه البيئة، ويستشعرون تأثيرها وقسوتها بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة صلاح الدين (2020) التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي في تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة اليقظة الاستراتيجية بأبعادها المختلفة للعاملين في جامعة السلطان قابوس في سلطنة عمان.

4. **الفرضية الرابعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة اليقظة الاستراتيجية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الثانوية في فلسطين تعزى متغير عدد سنوات الخدمة.

ولتحديد الفروق في واقع ممارسة اليقظة الاستراتيجية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الثانوية في فلسطين تعزى لمتغير (عدد سنوات الخدمة). تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) فكانت النتائج لاختبارات فحص الفرضيات كما في الجدول (9).

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة اليقظة الاستراتيجية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الثانوية في فلسطين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة (ن= 221)

أبعاد اليقظة الاستراتيجية	متغير عدد سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
التنافسية	أقل من 5 سنوات	32	4.06	.49
	من 5-10 سنوات	45	4.14	.46
	أكثر من 10 سنوات	144	4.01	.67
التكنولوجية	أقل من 5 سنوات	32	4.02	.61
	من 5-10 سنوات	45	4.15	.59
	أكثر من 10 سنوات	144	4.07	.66
الاجتماعية	أقل من 5 سنوات	32	4.02	.56
	من 5-10 سنوات	45	4.07	.70
	أكثر من 10 سنوات	144	4.08	.65
القانونية	أقل من 5 سنوات	32	3.98	.62
	من 5-10 سنوات	45	3.99	.68
	أكثر من 10 سنوات	144	4.03	.66
البيئية	أقل من 5 سنوات	32	4.02	.53
	من 5-10 سنوات	45	4.07	.60
	أكثر من 10 سنوات	144	3.99	.65
التنظيمية	أقل من 5 سنوات	32	4.08	.51
	من 5-10 سنوات	45	4.12	.61
	أكثر من 10 سنوات	144	4.09	.70
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	32	4.03	.45
	من 5-10 سنوات	45	4.09	.54
	أكثر من 10 سنوات	144	4.04	.59

*أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

الجدول (10) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة اليقظة الاستراتيجية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الثانوية في فلسطين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة (ن= 221)

أبعاد اليقظة الاستراتيجية	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة*
التنافسية	بين المجموعات	.543	2	.271	.727	.484
	داخل المجموعات	81.386	218	.373		
	المجموع	81.929	220			
التكنولوجية	بين المجموعات	.359	2	.179	.433	.649
	داخل المجموعات	90.231	218	.414		
	المجموع	90.590	220			
الاجتماعية	بين المجموعات	.110	2	.055	.129	.879
	داخل المجموعات	92.627	218	.425		
	المجموع	92.737	220			
القانونية	بين المجموعات	.087	2	.044	.098	.907
	داخل المجموعات	96.951	218	.445		
	المجموع	97.039	220			
البيئية	بين المجموعات	.223	2	.112	.284	.753
	داخل المجموعات	85.560	218	.392		
	المجموع	85.783	220			
التنظيمية	بين المجموعات	.035	2	.017	.039	.962
	داخل المجموعات	96.503	218	.443		
	المجموع	96.537	220			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.086	2	.043	.136	.873
	داخل المجموعات	69.159	218	.317		
	المجموع	69.246	220			

*فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$).

تشير نتائج الجدول (10) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في الدرجة الكلية لليقظة الاستراتيجية وعلى الأبعاد (التنافسية، والتكنولوجية، والاجتماعية، والقانونية، والبيئية، والتنظيمية، والدرجة الكلية) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري المدارس الثانوية في المديريات المحددة في فلسطين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة.

ويرى الباحثان أن ذلك قد يعود إلى أن أفراد العينة قد أشاروا لأهمية اليقظة الاستراتيجية بجميع أبعادها بغض النظر عن سنوات خبراتهم؛ لأنهم يرون أهمية اليقظة الاستراتيجية من أجل تحسين جودة الأداء المدرسي. وهذا اتفق مع دراسة البدوي (2022) التي أظهرت أن معامل ارتباط اليقظة الإستراتيجية والقدرة المؤسسية هو معامل ارتباط مرتفع. أضف إلى ذلك دراسة منهل وحطاب (Manhal & Hattab ،2018) التي أظهرت أن هناك تأثيراً ايجابياً لليقظة الإستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة، وهذا يتناسب مع حماسة المديرين نحو التطوير والتحسين وإثبات وجودهم وقدرتهم على قيادة مدارسهم بنجاح، وحاجتهم للحصول على تقديرات عالية من أجل التدرج الوظيفي بعيداً عن الروتين الإداري. ويدعو عدم وجود الفروق هنا إلى التفاؤل إذ إنه مؤشر على اهتمام فئات المعلمين والمديرين كافة، ورغم اختلاف سنوات خبراتهم بفهم أهمية ممارسة اليقظة الاستراتيجية بأبعادها المختلفة. وقد أكدت دراسة العتيبي والقحطاني (2015) أن اليقظة الاستراتيجية التي تُمارس بدرجة عالية في المؤسسات، لها أثر على الأداء المؤسسي بجميع معاييره بدرجة عالية.

التوصيات

بناءً على النتائج التي توصلت لها الدراسة أوصى الباحثان بما يأتي:

1. ضرورة زيادة تعزيز ممارسة اليقظة الاستراتيجية لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين بأبعادها المختلفة والتركيز على بعدي اليقظة القانونية، واليقظة البيئية.
2. منح مزيد من الصلاحيات لمديري المدارس التي تسمح بمشاركة المجتمع المحلي والمختصين في حل المشكلات التي تواجهه سير عملية التعليم في مدارسهم.
3. تنمية قدرات المديرين في اعتماد معايير ومؤشرات واضحة لمقارنة أداء مدارسهم ومخرجاتهم التعليمية، مع أداء المدارس المنافسة لتطويرها وتحسينها.
4. ضرورة مشاركة المديرين في صنع التشريعات، وصياغة التعليمات الناظمة لعمل المؤسسة التربوية بمكوناتها المختلفة وتحديداً المدارس، لتعزيز ممارستهم لليقظة القانونية بشكل ممنهج.
5. مراعاة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية فيما يخص اليقظة التكنولوجية، وبما يمنحهم القدرة على جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها وتوظيفها في عملية التخطيط الاستراتيجي.
6. إجراء دراسات مقارنة لموضوع الدراسة (اليقظة الاستراتيجية) في فلسطين مع دول أخرى.

المصادر والمراجع باللغة العربية

- البدوي، م. (2022). اليقظة الإستراتيجية ودورها في تحسين القدرة المؤسسية لمدارس التعليم الفني "دراسة ميدانية بمحافظة الإسكندرية". *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، 117، ص: 934.
- بن خديجة، م. (2018). *اليقظة الاستراتيجية*. عمان، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- حميد، ل.؛ إبراهيم، ص. (2019). العلاقة بين الذكاء التنافسي والأداء الريادي بتوسيط اليقظة الاستراتيجية: دراسة ميدانية لعينة من الكليات الاهلية في العراق. *مجلة دراسات محاسبية ومالية*، 14(46)، 168-180.
- الزعبي، ح. (2021). *اليقظة الاستراتيجية*. ط1، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- الشريف، ح. (2018). *تأثير نظام المعلومات على اليقظة الإستراتيجية في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة: دراسة ميدانية على بعض المؤسسات الجزائرية*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة فرحات عباس سطيف1، الجزائر.
- صالح، أ. (2022). تطوير أداء مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة المنيا في ضوء مدخل اليقظة الاستراتيجية. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*: 105 (1)، 262.
- صدوقي، ع. (2022). مقياس اليقظة الاستراتيجية والمؤسسة. جامعة الجزائر، الجزائر.
- صلاح الدين، ن. (2020). ممارسات اليقظة الاستراتيجية بجامعة السلطان قابوس: دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس*، 44 (4)، 177-261.
- الضاهر، س. (2024). تعريف الممارسة. *الموسوعة العربية*. ع (19): 463 https://arab-scholars.com/107d0e
- عبد الحميد، أ. (2021). تصور مقترح لتحقيق الميزة التنافسية لجامعة الأزهر في ضوء مفهوم اليقظة الاستراتيجية. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*: 902 (2) 83.
- عبد الله، ح (2021). دور اليقظة الاستراتيجية في تحقيق التميز البحثي بالجامعات المصرية والأسترالية والصينية: دراسة مقارنة. *مجلة كلية التربية/ جامعة عين شمس*،1 (45)، 177-315.
- العتيبي، ت.؛ القحطاني، غ. (2015). اليقظة الإستراتيجية وأثرها على الأداء في مؤسسات التعليم العالي. *دراسات عربية وإسلامية*، جمعية الثقافة من أجل التنمية- مركز دراسات التراث وتحقيق المخطوطات، ع (13)، ابريل، 75-242.
- عطوان، أ.؛ أبو شعبان، ش. (2019). القياس والتقويم التربوي. دار الكتب العلمية، عمان، الأردن.
- العلوي، ر. (2022). *اليقظة الاستراتيجية لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية لفلسطين وعلاقتها بتحقيق التميز المؤسسي. رسالة ماجستير غير منشورة* (جامعة الأقصى).
- كاريش، ص. (2012). *اليقظة الإستراتيجية نظام لإنذار المبكر والذكاء الجماعي في المؤسسة :تحويل الإشارات الضعيفة إلى قوة محركة دراسة حالة مؤسسة نفطال*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الجزائر، الجزائر.

- ملحم، س. (2000). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- هاشم، أ. (2019). التنبؤ بالمشكلات السلوكية عند الأطفال مستعملي الأجهزة الذكية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، 12(1)، 253-269.

References

- Abdel Hamid, A. (2021). A proposed vision for achieving competitive advantage at Al-Azhar University in light of the concept of strategic vigilance. (in Arabic) *Educational Journal*, Sohag University: 902 (2) 83.
- Abdullah, H. (2021). The role of strategic vigilance in achieving research excellence in Egyptian, Australian, and Chinese universities: a comparative study. (in Arabic) *Journal of the Faculty of Education/Ain Shams University*, 1 (45), 177-315.
- Al-Alawi, R. (2022). *Strategic alertness among public school principals in the southern governorates of Palestine and its relationship to achieving institutional excellence*. (in Arabic) Unpublished master's thesis (Al-Aqsa University).
- Al-Badawi, M. (2022). Strategic vigilance and its role in improving the institutional capacity of technical education schools, "A field study in Alexandria Governorate". (in Arabic) *Journal of the Faculty of Education, Mansoura University*, 117, p. 934.
- Al-Daher, S. (2024). Definition of practice. (in Arabic) *Arabic Encyclopedia*. P (19): 463 https://arab-scholars.com/107d0e
- Alnoori, A. & Al-Janabi, A. (2022). The Role of Strategic Vigilance in Crisis Management. *Journal of Positive School Psychology*, 7717-7724.
- Al-Otaibi, T. & Al-Qahtani, G. (2015). Strategic alertness and its impact on performance in higher education institutions. (in Arabic) *Arab and Islamic Studies*, Culture for Development Association - Center for Heritage Studies and Manuscript Verification, No. (13), April, 75-242.
- Al-Sharif, H. (2018). *The impact of the information system on strategic alertness in small and medium enterprises: a field study on some Algerian enterprises*. (in Arabic) Unpublished doctoral thesis, Farhat Abbas University of Setif 1, Algeria.
- Al-Zoubi, H. (2021*). Strategic vigilance*. (in Arabic) 1st edition, Amman: Dar Wael for Publishing and Distribution.
- Atwan, A., & Abu Shaaban, S. (2019). *Educational measurement and evaluation*. (in Arabic) Scientific Books House, Amman, Jordan.
- Bani Hani, S. (2023). The Role of Strategic Vigilance as an Entrance to Achieving the Strategic Leadership in Saudi Universities. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 7(1), 140-150
- Ben Khadija, M. (2018). *Strategic vigilance*. (in Arabic) Amman, Al-Warraq Publishing and Distribution Foundation.
- Bozkurt, B. (2021). The Relationship between Social Justice Leadership and Organizational Citizenship Behaviours. *Participatory Educational Research*, *9*(2), 88-102.
- Hamid, L. & Ibrahim, S. (2019). The relationship between competitive intelligence and entrepreneurial performance mediated by strategic alertness: a field study of a sample of private colleges in Iraq. (in Arabic) *Journal of Accounting and Financial Studies*, 14(46), 168-180.
- Hashem, A. (2019). Predicting behavioral problems in children using smart devices from the point of view of teachers. (in Arabic) *Journal of Psychological and Educational Studies*, 12(1), 253-269.
- Hassan, N. & Hamed, S. (2022). The impact of digital leadership in the effectiveness of organizational crisis management by mediating strategic vigilance. *Journal of Economics and Administrative Sciences*, *28*(133), 1-20.
- Karish, S. (2012). *Strategic vigilance is an early warning system and collective intelligence in the organization: turning weak signals into driving force, a case study of the Naftal Corporation*. (in Arabic) Unpublished doctoral thesis, University of Algiers, Algeria.
- Manhal, M.& Hattab, H. (2018). The effect of strategic vigilance on achieving sustainable competitive advantage: SWOT analysis as moderator. *Managerial Studies Journal*, *10*(20).
- Melhem, S. (2000*). Measurement and evaluation in education and psychology*. (in Arabic) Dar Al Masirah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
- Roncesvalles, M. & Gaerlan, A. (2021). The Role of Authentic Leadership and Teachers' Organizational Commitment on Organizational Citizenship Behavior in Higher Education. *International Journal of Educational Leadership and Management*, *9*(2), 92-121.

- Saduki, A. (2022). *A measure of strategic and organizational alertness*. (in Arabic) University of Algiers, Algeria.
- Saladin, N. (2020). Strategic vigilance practices at Sultan Qaboos University: a field study. (in Arabic) *Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences, Ain Shams University*, 44 (4), 177-261.
- Saleh, A. (2022). Developing the performance of technical secondary school principals in Minya Governorate in light of the strategic vigilance approach. (in Arabic) *Educational Journal, Sohag University*: 105 (1), 262.
- Sheeraz, M. & Ahmad, U. & Ishaq, M. & Nor, K. (2020). Moderating role of leader-member exchange between the relationship of organizational justice and organizational citizenship behavior. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences (PJCSS)*, *14*(3), 635-660.
- Turki, A., & Mohamed, S. (2023). The Impact of Strategic Vigilance on The Performance of Employees in Iraqi Universities (A Field Study on Students of The Administrative Technology College at The Middle Euphrates University). *Journal of Namibian Studies: History Politics Culture*, *33*, 248-267.
- Zayed, M. & Jauhar, J. & Mohaidin, Z., & Murshid, M. (2022). The Relation of Justice and Organizational Citizenship Behaviour in Government Ministries: The Mediating of Affective Commitment. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, *34*(2), 139-167.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (45) .September 2024
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

Analysis of Couples Needs and Expectations Toward Marriage Counseling: A Field Study in Hebron Governorate

Dr. Mohammad Jawabra[1], Prof. Kamal Salama*[2]

1PhD student, Psychological and Educational Counseling, Al-Quds Open University, Ramallah, Palestine

2Professor, Psychological and Educational Counseling, Al-Quds Open University, Ramallah, Palestine

Oricd No: 0009-0009-2190-9233
Email: 0340012110016@pgstudents.qou.edu

Oricd No: 0009-0007-4450-0778
Email: 947532982@tutors.qou.edu

Received:
29/02/2024

Revised:
29/02/2024

Accepted:
24/03/2024

***Corresponding Author:**
0340012110016@pgstudents.qou.edu

Citation: Jawabra, M., & Salama, K. Analysis of Couples Needs and Expectations Toward Marriage Counseling: A Field Study in Hebron Governorate. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 15(45). https://doi.org/10.33977/1182-015-045-013

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

Objective: The aim of the current study was to identify the needs and expectations of couples towards marital counseling in Hebron Governorate, in addition to examining differences in the means of estimates of the study sample regarding couples' needs for marital counseling and their expectations from it across variables (gender, age, educational level, and family economic status).

Methodology: The study utilized the analytical descriptive method, and a purposive sample of married couples in Hebron Governorate was selected from those attending the Family Protection Directorate, the Social Development Directorate, and the Family Protection Police, amounting to (375) couples in Hebron Governorate.

Results: The results showed that the level of demand for marital counseling among couples in the Hebron Governorate was high, and the expectations of couples towards marital counseling programs were also high. Furthermore, the results indicated no differences in the level of demand for marital counseling attributed to variables such as gender and age, while differences attributed to educational level were evident, favoring individuals with lower educational qualifications. Similarly, economic level differences favored those with moderate incomes.

Conclusion: The study recommended the necessity of enhancing the mechanisms of marital counseling programs while ensuring their confidentiality.

Keywords: Marital Counseling, Needs, Expectations, Couples.

تحليل احتياجات الأزواج وتوقّعاتهم نحو الإرشاد الزواجي: "دراسة ميدانية في محافظة الخليل"

د. محمد جوابرة[1]، أ. د. كمال سلامة[2]*

[1]طالب دكتوراه، الإرشاد النفسي والتربوي، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.

[2]أستاذ الإرشاد النفسي والتربوي، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.

الملخص

الهدف: هدفت الدّراسة الحالية إلى تحديد احتياجات، الأزواج وتوقّعاتهم نحو الإرشاد الزّواجي في محافظة الخليل، وفحص الفروق إضافة إلى تقصي الفروق في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدّراسة، احتياجات الأزواج نحو الإرشاد الزّواجي وتوقعاتهم منه باختلاف متغيرات (الجنس، والعمر، والمستوى التعليمي، والمستوى الاقتصادي للأسرة).

المنهج: استخدمت الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي، واختيرت عينة قصدية للمتزوجين في محافظة الخليل من المترددين على نيابة حماية الأسرة، ومديرية التنمية الاجتماعية، وشرطة حماية الأسرة قوامها (375) زوجاً وزوجةً في محافظة الخليل.

النّتائج: أظهرت النّتائج أن مدى احتياجات الأزواج إلى الإرشاد الزّواجي في محافظة الخليل جاءت مرتفعة، وكانت توقعات الأزواج نحو برامج الإرشاد الزّواجي أيضاً مرتفعة، كما وبينت النتائج عدم وجود فروق في مدى الاحتياج إلى الإرشاد الزّواجي تُعزى لمتغيري (الجنس، والعمر)، في حين تبين وجود فروق تُعزى لمتغير (المستوى التعليمي) وكانت لصالح ذوي المؤهلات العلمية الدنيا، أمّا متغير (المستوى الاقتصادي) فكان لصالح ذوي الدخل المتوسط.

الخلاصة: أوصت الدّراسة بضرورة تحسين آليات برامج الإرشاد الزّواجي، والحفاظ على سرّيته.

الكلمات المفتاحية: الإرشاد الزّواجي، الاحتياجات، التّوقعات، الأزواج.

المقدمة

كثيرة هي التحديات التي تواجه العالم الذي يشهد تسارعاً في المجالات المعرفية، العلمية منها والتكنولوجية، بل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها الكثير، حتى بات هذا العالم أسيراً لما يحمله المستقبل من مستجدات وتطورات لا محدودة، تلزم المؤسسات على اختلاف أهدافها وتوجهاتها، بتطوير قدرتها، وتنمية مهارات العاملين فيها، على التنبؤ العلمي المبني على التوظيف الاحترافي للمعرفة والبيانات المتحصلة، بحكمة وإبداع، وبشكل مستمر. وتبدو الحاجة لجمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها، بل ومناقشتها بصورة تشاركية ومستمرة، ملحة ولازمة للتنبؤ بما يمكن أن يكون عليه المستقبل، والتخطيط لذلك المستقبل باحترافية تضمن تحقيق أهداف المؤسسة وطموحاتها. بل إن الأمر يتعدى ذلك الى توفير قاعدة من البيانات المتجددة التي تغذي منظومة التطوير الإداري المستمر، اللازم للتغلب على التحديات وتجاوز العقبات، والتعامل مع الطارئ من الأمور بشكلٍ علميٍ وممنهج.

يعتبرُ الإرشاد الزواجي أساسا في بناء علاقات زوجية صحية، ومستقرة؛ فهو عبارة عن عملية توجيهية تهدف إلى تزويد الأفراد بالمهارات، والمعرفة الضرورية للتعامل مع تحديات الحياة الزوجية بشكل فعال، وبناء علاقات تراعي الاحتياجات العاطفية، والمعرفية، والاجتماعية لكلّ من الشريكين، ويتضمن الإرشاد الزواجي مجموعة متنوعة من الجوانب، بما في ذلك التواصل الفعّال، وفهم الاحتياجات، والتوقعات المتبادلة، وتطوير المهارات للتّعامل مع الصراعات، وحلّ المشكلات، كما ويشمل أيضاً الاستعداد للتحدّيات المحتملة، مثل: إدارة المال، وتوجيه الأسرة، وتوفير الدعم العاطفي.

يُعَدُّ الزواج الركيزة الأساسية في تشكيل الأسرة، حيث يمثل ضرورة بيولوجية، واجتماعية في حياة الإنسان، وهو استجابة طبيعية للحفاظ على النوع، والسلالة، ويشكل الزواج نظامًا اجتماعيًا يتأثر بالجوانب الاجتماعية، والدينية، فهو علاقة اجتماعية شرعية تهدف إلى تكوين الأسرة التي تُعَدُّ هي اللبنة الأساسية في بناء المجتمعات، فهي تزود المجتمع بالعقول المفكرة، والمدبرة، وتُشكِّلُ حاضره، ومستقبله، وقد تنجح الحياة الزوجية عند امتلاك الزوجين للخبرات، وللمهارات في التعامل مع المشكلات الّتي قد تواجههم. على الرّغم من أهمية تحقيق السعادة، والنجاح في الزواج، إلا أنه قد يحدث ألا يتفق أحد الزوجين مع متطلبات العلاقة الزوجية، في هذه الحالة، يُمكن زيادة الوعي، وتعديل سلوك أحد الزوجين، حيث يُمكن أن يُسهم ذلك في تغيير سلوك الطرف الآخر، وبالتالي تحقيق الهدف المنشود من بناء علاقة زوجية ناجحة، ومستقرة.

بالاعتماد على المهارات الاجتماعية، والاتصالية، يمكن للأزواج تحسين فهمهم المتبادل، وتطوير استراتيجيات للتعامل مع التحديات والصعوبات، من خلال العمل المشترك، والتفاهم المتبادل، يُمكن بناء علاقة زوجية تتسم بالقوة، والتماسك، وتُسهم في بناء مجتمع متماسك يسوده الأمن والاستقرار (عبد الله، 2001).

لتحقيق حياة أسرية مستقرة، يتعين علينا زيادة الوعي، ونضوج الفهم لمعاني الحياة الأسرية السليمة، وذلك من خلال بناء الأسرة على أسس قوية، وسليمة وفقًا للقيم، والمبادئ المنبثقة من الأطر الإسلامية الصحيحة الّتي توجّه العلاقات داخل الأسرة، وتضمن استقرارها، وعندما تكون العلاقات داخل الأسرة مبنية على التعاون، والسكينة، فإنّ ذلك يقلل من حدة الخلافات، ومشكلات الطلاق في المجتمع، فبفضل هذه القيم، والمبادئ يتمكن أفراد الأسرة من تحقيق التوازن النفسي، والاجتماعي، مما يُحدّ من الاضطرابات النفسية للفرد (عباس، 2022).

وباعتبارنا متخصصين في مجال الأسرة والعلاقات الإنسانية، ندرك أن الاستنارة بالمبادئ الإسلامية الصحيحة يمكنها توجيه سلوكات الأفراد والأسر نحو بناء علاقات قائمة على الاحترام، والتفاهم، والتسامح من خلال التركيز على تعزيز قيم العدل، والصدق، والتواضع، والصبر، ويمكن للأسرة أن تصبح مثالاً للسلام، والاستقرار في المجتمع؛ لذلك، فإن دعم الأسرة، وتعزيز قيمها الإسلامية يعتبر أساسيًا لتحقيق استقرار المجتمع، والحفاظ على سلامته النفسية، والاجتماعية (داود وحمدي، 2004).

وتتجلى أهمية الإرشاد الزواجي في تعزيز فهم الأزواج لبعضهما البعض بشكل أفضل، وتعزيز روابط الثقة، والاحترام بينهما، مما يساعدهما على بناء علاقة زوجية قوية، ومستدامة؛ إذ يُعتبر الإرشاد الزواجي استثماراً قيماً في المستقبل الزوجي، حيث يمكن أن يقلل من معدلات الطلاق، ويعزز سعادة الأزواج، وجودتهما للحياة الزوجية من خلال برامج الإرشاد الزواجي الّتي تلعب دورًا حيويًا في تحسين آليات الإرشاد الزواجي، وتعزيز استقرار الحياة الزوجية، وقد أظهرت أن المشاركة في برامج الإرشاد الزواجي تسهم في زيادة تقدير الذات لدى المتزوجين وتحسين جودة حياتهم الزوجية (سلامة، 2024).

وتُسلط الدّراسات والأطر النظرية الضّوء على أهمية البرامج الإرشادية الزواجية في تزويد الأفراد بالمهارات، والأدوات اللازمة؛ لبناء علاقات زوجية صحية، ومستقرة، وتشمل هذه المهارات مهارات التواصل الفعّال، وفهم الاحتياجات، والتوقعات المتبادلة، وتعزيز الاحترام، والتفاهم المتبادل بين الشريكين (البلوى، 2014).

وتشيرُ الدّراسات إلى أن المشاركة في برامج الإرشاد الزواجي قد تقلل من مستويات الصراعات، والنزاعات داخل الزواج، وتعززُ التّواصل الإيجابي، والتفاهم بين الشريكين، كما تسهم في بناء روابط عاطفية أقوى، وتعزيز الرّضا الزّوجي، والتقدير المتبادل، وبناءً على هذه الدّراسات والأبحاث، يتبنى المُختصون في مجال الإرشاد الزواجي استراتيجيات مهنية متخصصة؛ لتطوير برامج الإرشاد الزواجي وتنفيذها بشكل فعّال، وتشمل هذه الاستراتيجيات تحليل احتياجات الفرد، والزوجين، وتصميم برامج تربوية، وتثقيفية متنوعة تهدف إلى تعزيز المهارات الزواجية وتحسين العلاقات الزوجية؛ باستخدام أساليب متقدمة، وفعّالة، يُمكن لبرامج الإرشاد الزواجي أن تسهم في تعزيز استقرار الحياة الزوجية وتحقيق السعادة، والرضا لدى الأزواج، وبالتّالي الحدّ من مشكلات الطلاق، وتعزيز المجتمعات الصحية، والمستقرة. (طراونة، 2020).

واحتلّ الاختصاصي العامل في الإرشاد الزواجي دوراً مهماً وأساسياً في تصميم برامج، وخطط للإرشاد الزواجي؛ لتكون هذه البرامج، والفنيات والاستراتيجيات فاعلة، ومجدية، ومحققة للهدف المنشود منها (زهران، 2011).

سعت دراسة الشّهري (2022) إلى تقييم واقع ممارسة الاختصاصيين الاجتماعيين لأساليب العلاج الأسري والزواجي في المملكة السعودية؛ للحدّ من مشكلات الطلاق بمراكز الإرشاد الأسري(الزواجي)، وأجريت الدّراسة على عينة من الاختصاصيين العاملين في المراكز الإرشادية وبلغ عددهم (63)، وأظهرت الدراسة أن الخدمات مازالت ضعيفة، وأن هناك نقص حاد في المهارات التي يمتلكها الاختصاصي الإرشاد الزواجي.

وأكدت دراسة الحسين (2018) أنّ من أهم المعارف الّتي تحتاجها الفتيات المقبلات على الزّواج من برامج الإرشاد الزواجي هي: التّعرف إلى المشكلات الّتي تواجه المتزوجين حديثاً، والتعرف إلى أنماط الرجال، والخصائص النفسية لهم، ومعرفة الحقوق، والواجبات بين الشريكين، والعناية الصحية بعد الزواج، والثقافة الجنسية، أما أهم المهارات فتمثلت في التعامل مع الزوج، ضبط الانفعال، إدارة المشاعر، التخطيط، إدارة الأزمات، حل المشكلات، في حين بينت أن أهم جوانب القصور في برامج الإرشاد الزواجي، تتمثل في عدم التخصصية في البرنامج فيما يتعلق بالمعارف، والمهارات الخاصة بأساليب الحياة، والعلاقات الزوجية، وعدم تنوع أساليب التدريب، وتكرار المعلومات.

وأجرت صباح (2017) دراسة تجريبية تمّ تطبيقها على (28) شاباً وفتاةً مقبلين على الزواج، باستخدام برنامج إرشادي يستند إلى نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي في تطوير مهارات حل المشكلات لديهم، حيث بينت الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس مهارات حل المشكلات بين المجموعة التجريبية، والضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

وتوصلتْ دراسةُ الخرافي (2016) إلى أن نسبةً كبيرةً من المقبلينَ على الزّواج بحاجة إلى الإرشاد قبل الزّواج، يقوم به مختصون من ذوي الخبرة النفسية، والاجتماعية، والشرعية، والقانونية، حتى يتمكنوا من تأسيس أسر متماسكة يتحقق من خلالها الاستقرار، والتوافق الزواجي.

وهدفت دراسة أنسي (Onsy, 2013) التعرف إلى العوامل المؤثرة في الاتجاه نحو الإرشاد الزواجي، وكذلك العوامل المؤثرة على الرّضا الزواجي بين الأزواج المصريين، وقد تكونت عينة الدّراسة من (411) من المتزوجين المصريين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي القائم على استبانة التوافق الزواجي، ومقياس التكيف، ومقياس الاتجاهات نحو الإرشاد، وأشارت النتائج إلى أن المتزوجات الإناث أكثر إيجابية نحو الإرشاد الزواجي مقارنة بالمتزوجين الذكور، بجانب أن المستوى التعليمي يؤثر إيجابياً على الاتجاهات نحو الإرشاد الزواجي، كما أشارت النتائج إلى أن الاتفاق بين الأزواج من أهم مؤشرات جودة الحياة الزوجية.

أما دراسة الغرابي (2012) فهدفت إلى معرفة اتجاهات العمانيين نحو الإرشاد الأسري والزواجي، وكان من أبرز النتائج الّتي خلُصت إليها الدّراسة، حصول محور الإرشاد قبل الزّواج على المرتبة الأولى، وبدرجة موافقة كبيرة جداً من بين المحاور الثلاثة، ودرجة موافقة كبيرة للمحورين الآخرين أثناء الدّراسة إلى الزّواج وبعد انتهاء الزواج، وخلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير النوع، أو العمر، أو المستوى التعليمي، أو مستوى الدخل، أو الحالة الاجتماعية؛ فجميع اتجاهات العمانيين واحدة نحو الإرشاد الزواجي.

من خلال الاطّلاع والمراجعة للدّراسات السّابقة الّتي تمّ تناولها والمتمثلة في (الشهري، 2022؛ الحسين، 2018؛ الخرافي، 2016) تبين أنّ هناك حاجة ماسّة إلى وجود خدمات إرشادية زواجية متخصصة؛ من أجل التغلب على مشكلات الزواج؛ واتفقت هذه الدّراسات جميعها أن هناك فاعلية للبرامج والخطط الإرشادية الزواجية في حل الخلافات الزواجية، وأن الإرشاد الزواجي بحاجة إلى تدريباتٍ، وتقنياتٍ، وأساليبَ واختصاصيين ذوي كفاءة عالية، وتبين من دراسة صباح (2017)، ودراسة الخرافي (2016)، ودراسة (Onsy, 2013) ودراسة الغرابي (2012) أنّ هناك عوامل تؤثر في اتجاهات الأزواج نحو الإرشاد الزواجي والتوقعات منه، وتسعى الدراسة الحالية إلى تحليل معرفةاحتياجات الأزواج وتوقعاتهم، وتحليلها نحو الإرشاد الزواجي في المجتمع الفلسطيني، إذ تعتبر برامج الإرشاد الزواجي محدودة، وغير منتشرة وفقاً لما يعرفه الباحث، ولا يتمّ تقديمها للأفراد المقبلين على الزواج، بل تُقدم فقط للأزواج الّذين يعانون من مشكلات زواجية خاصة، أو يواجهون نزاعات قد تصل إلى المحاكم الشرعية، حيث يقدم قسم الإصلاح في المحاكم الشرعية بعض برامج الإرشاد الزواجي؛ بهدف التخفيف من حالات الطلاق في المجتمع الفلسطيني، و يوجد أيضًا قسم للإرشاد الزواجي في دائرة حماية الأسرة في مديريات التنمية الاجتماعية يستهدف بشكل خاص الأزواج الّذين تعرضوا لقضايا جزائية نتيجة للتعنيف الجسدي، أو اللفظي.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها:

جاءت مشكلة الدراسة نتيجة إحساس الباحث، وعمله في المجال، وملاحظته من خلال عمله في وحدة حماية الأسرة، والنوع الاجتماعي في الشرطة، حيث كان من الملاحظ ازدياد عدد حالات العنف الأسري، والطلاق، والانفصال بين الأزواج؛ إذ تُظهر الإحصائيات أن حالات الطلاق في المجتمع الفلسطيني في عام (2022) بلغت (9564) حالة من أصل (142027) حالة زواج مسجلة من العام (2010) إلى (2022)، وهذا يمثل نسبة بلغت (06.%)، وهذا ينتج عنه العديد من المشكلات المجتمعية، وأهمها التفكك الأسري الّذي يعتبر من أخطر هذه المشكلات؛ حيث إنّ الأزواج في حالة حدوث الخلافات الزوجية بحاجة إلى الدعم، والمساعدة، والإرشاد ؛ لتعزيز قدراتهم على التوافق في الحياة الزوجية، والأسرية بصورة متناغمة، ومتسقة، ومن هنا ظهرت أهمية مشكلة الدراسة لاستكشاف احتياجات الأزواج في المجتمع الفلسطيني تجاه الإرشاد الزواجي، وتوقعاتهم منه لتطوير أساليبه، وبرامجه بطريقة تتناسب مع الثقافة، والتحديات الاجتماعية في البلاد.

ومن الملاحظ أن توتر العلاقات الزوجية، ووجود بعض المشكلات فيها يؤثر سلباً على استقرار الحياة الزوجية، والأسرية، وبالتالي تتحول الأسرة من مصدر سكينة، وطمأنينة إلى مصدر تعاسة، وشقاء، وفي بعض الأحيان يمتد أثر تلك المشكلات إلى الحالة النفسية للزوجين والأبناء، وهذا يؤدي إلى اضطراب العلاقات الاجتماعية، والانسحاب، وبالتالي تؤثر على المجتمع بشكل عام، ومن هنا جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **ما احتياجات الأزواج وتوقعاتهم نحو الإرشاد الزواجي لدى عينة من المتزوجين في محافظة الخليل؟**

وتفرعت منه الأسئلة الفرعية الآتية:

- **أولاً**: ما أهم احتياجات الأزواج في محافظة الخليل من برامج الإرشاد الزواجي؟
- **ثانياً**: ما أهم توقعات الأزواج في محافظة الخليل من الإرشاد الزواجي؟
- **ثالثاً**: هل توجد فروق بين متوسطات درجات احتياجات الأزواج نحو الإرشاد الزواجي، وتوقعاتهم منه لدى عينة من المتزوجين في محافظة الخليل تبعاً للمتغيرات الآتية: (الجنس والعمر، والمستوى التعليمي، والمستوى الاقتصادي للأسرة).

فرضيات الدّراسة:

سعت الدّراسة لاختبار الفرضيات الآتية:

- **أولاً**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات عينة الدّراسة في مدى الاحتياج للإرشاد الزواجي والتوقعات منه تبعاً لمتغير الجنس.
- **ثانياً**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات عينة الدّراسة في مدى الاحتياج للإرشاد الزواجي والتوقعات منه تبعاً لمتغير العمر.
- **ثالثاً**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات عينة الدّراسة في مدى الاحتياج للإرشاد الزواجي والتوقعات منه تبعاً لمتغير المستوى التعليمي.

- **رابعاً**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات عينة الدّراسة في مدى الاحتياج للإرشاد الزواجي والتوقعات منه تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة.

أهداف الدّراسة:

تهدف الدّراسة الحالية التّعرف إلى أهم احتياجات الأزواج إلى الإرشاد الزواجي، وتحديد أهم التوقعات من برامج الإرشاد الزواجي، وفحص دلالة الفروق بين متوسطات درجات احتياجات الأزواج إلى الإرشاد الزواجي، وتوقعاتهم منه لدى عيّنة من المتزوجين في محافظة الخليل.

أهمية الدّراسة:

انقسمت أهمية الدراسة إلى أهمية نظرية، وأهمية تطبيقية على النّحو الآتي:

أهمية الدّراسة النّظرية: تكمن في أنها تُعدّ إسهاماً جديداً يضاف إلى جهود الباحثين في مجال برامج الإرشاد الزواجي في فلسطين، لمالها من أهمية في ميدان العلاقات الأسرية، والزوجية الّتي تعتبر نواة لتشكيل المجتمعات، ولتزويد المكتبة الفلسطينية بدراسات حول الموضوعات الّتي تتناول احتياجات الأزواج في فلسطين من الإرشاد الزواجي، ولتشكل قاعدة بيانات، ومعلومات للباحثين للكشف عن المزيد من الحقائق المعرفية الّتي تهتم بهذا المجال.

أهمية الدّراسة التّطبيقية: تتمثل في أنها ترصد الواقع الفعلي لاحتياج الأزواج في فلسطين من الإرشاد الزواجي، وتساعد في التعرف إلى نقاط القوة لتدعيمها، ونقاط الضعف للتغلب عليها، كما تقدم الدراسة الحالية نتائج واقعية حول فئة مهمة من فئات المجتمع، وهم الأزواج مما قد يفيد القائمين على إعداد البرامج الإرشادية عن طريق تقديم استراتيجيات ممنهجة للنهوض بالإرشاد الزواجي، كما وأنها تفيد القائمين على البرامج الإرشادية، وإدارتها في وزارة التنمية الاجتماعية، وغيرها من المؤسسات ذات الصلة، مثل: شرطة حماية الأسرة، ونيابة حماية الأسرة، بنتائج الدراسة الحالية؛ لتمكنهم من ترشيد القرارات، ورفع مستوى أداء تلك البرامج الإرشادية.

حدود الدّراسة ومحدداتها:

- **أولاً**: الحدود المكانية: نُفّذتْ هذه الدّراسة في محافظة الخليل في الضفة الغربية.
- **ثانياً**: الحدود البشرية: جرت هذه الدّراسة على عينة من الأزواج في محافظة الخليل في الضفة الغربية، واختيروا بالطريقة المتيسرة.
- **ثالثاً**: الحدود الزمانية: نفذت هذه الدّراسة في العام (2024/2023).
- **رابعاً**: الحدود الموضوعية: هدفت هذه الدّراسة لتحليل احتياجات، وتوقعات الأزواج من الإرشاد الزواجي.
- **خامساً**: الحدود المفاهيمية: اقتصرت على المفاهيم، والمصطلحات الواردة في هذه الدّراسة كما عرفت إجرائياً.
- **سادساً**: الحدود الإجرائية: اقتصرت على أدوات الدّراسة، ودرجة صدقها، وثباتها، وعلى عينة الدراسة، وسماتها، والمعالجات الإحصائية المستخدمة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمتغيرات الدّراسة:

الإرشاد الزواجي: عملية مساعدة الأزواج في اختيار شريك الحياة المناسب، وذلك بناء على فهم، ومعرفة بأنفسهم، وقدراتهم، وإمكاناتهم، وظروفهم الاجتماعية، والاقتصادية، وذلك للدخول إلى الحياة الزوجية، وتحقيق الاستقرار، والمساعدة في حل المشكلات الّتي تعرقل الحياة الزوجية قبل الزواج، أو في أثنائه، أو بعده، وهو يشمل الزوجين في جلسة واحدة، أو كلّ منهما على انفراد، وهو حديث نسبياً في الغرب، وبدأ بالظهور في مجتمعنا العربي (الختاتنة، 2012: 97).

ويعرف الإرشاد الزواجي إجرائياً: بأنه الخدمات الإرشادية الّتي تُقدّم للزوجين بهدف تحقيق الاستقرار، وحل المشكلات الّتي قد تواجه العلاقات الزوجية بين الزوجين من خلال اكتساب الخبرات، والمهارات الّتي تُعينهم على الحل السريع، والواعي للمشكلات الزوجية.

التوقعات من برامج الإرشاد الزواجي: يعرفه الباحث إجرائياً بأنه: تصور الأزواج نحو خدمات الإرشاد الزواجي، والإجراءات اللازمة، والمطلوبة سواء النفسية، أو المادية بما يتناسب مع هذه التصورات، ومدى اعتقاده بأهميتها في جعل الحياة الزوجية سليمة.

تعريف الأزواج اصطلاحيا: "نظام اجتماعي جوهري مقيد بشرائع دينية يربط النفوس لكائنين عاقلين لينشئا عائلة صالحة في المجتمع الإنساني؛ لتحقيق حاجاتهما النفسية، والجنسية، والعاطفية وإشباعها، فهو علاقة ديناميكية بين شخصين نتوقع فيها الأوقات الهادئة" (أبو أسعد، ختاتنة،2011: 150)

منهجية الدّراسة وإجراءاتها:

انطلاقاً من طبيعة الدّراسة، والبيانات المُراد الحصول عليها، وللتحقق من فروض الدّراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم اختيار هذا المنهج نظراً لطبيعة الدراسة الحالية؛ للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياج إلى الإرشاد الزواجي، والتوقعات منه لدى عيّنة من المتزوجين في محافظة الخليل تبعاً لمتغيرات: (الجنس، العمر، المستوى التعليمي، والمستوى الاقتصادي للأسرة).

مجتمع الدّراسة وعيّنتها:

مجتمع الدّراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الأزواج الجدد في محافظة الخليل في الضفة الغربية للعام (2022)، حيث بلغت حالات الزّواج المسجلة في هذا العام حسب إحصائيات جهاز الإحصاء المركزي (6517) عقد زواج، أي أن عدد مجتمع الدّراسة بلغ (13034) فرداً (الإحصاء المركزي، 2022).

عينة الدّراسة: اختيرت عينة الدراسة باستخدام الطريقة القصدية، حيث قام الباحث بتوزيع أدوات الدراسة حول احتياجات الأزواج للإرشاد الزواجي، وتوقعاتهم منه على عينة بلغت (375) فتاةً وشاباً متزوجين في محافظة الخليل؛ أي بنسبة (0.03%)، اختيروا من المراجعين لثلاث مؤسسات في مدينة الخليل، وهي: (نيابة حماية الأسرة، شرطة حماية الأسرة، مديرية التنمية الاجتماعية). والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدّراسة حسب المتغيرات الديموغرافية:

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب بعض المتغيرات الديموغرافية

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	160	%43.00
	أنثى	215	%57.00
المجموع		375	%100
العمر	من 18 إلى أقل من 24 عاماً	142	%38.00
	من 25 إلى أقل من 34 عاماً	132	%35.00
	35 عاماً فأكثر	101	%27.00
المجموع		375	100%
المستوى التعليمي	ثانوية فأقل	133	%48.00
	دبلوم	85	%31.00
	بكالوريوس فأعلى	57	%21.00
المجموع		375	100%
الدّخل الشهري للأسرة تقريبا	أقل من 2000 شيكل	131	%35.00
	2000 – 4000 شيكل	153	%41.00
	أكثر من 4000 شيكل	91	%24.00
المجموع		375	100%

أداتا الدّراسة:

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدّراسة الحالية، تم تطوير مقياسي الحاجة للإرشاد الزواجي، ومقياس التوقعات من الإرشاد الزواجي، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري، والدّراسات السابقة في هذا المجال، وذات الصلة بموضوع الدراسة ومنها (عباس، 2022؛ الطراونة، 2020؛ البلوي، 2014؛ زهران، 2011).

الخصائص السيكومترية لمقياسي الدّراسة:

صدق المقاييس: للتحقق من صدق مقياسي الدراسة: الحاجة نحو الإرشاد الزواجي، والتوقعات من الإرشاد الزواجي، اتّبِعتْ الإجراءات الآتية:

الصدق الظاهري (Face validity): للتّحقق من الصّدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس الحاجة للإرشاد الزواجي، ومقياس التوقعات من الإرشاد الزواجي عرُض المقياسان في صورتهما الأولية على (8) محكمين ممن يحملون درجة الدكتوراه في علم النفس، والإرشاد التربوي، وتشكل مقياس الحاجة للإرشاد الزواجي، في صورته الأولية من (12)، أما مقياس التوقعات من الإرشاد الزواجي فتكون من (12) فقرة، وقد اعتمد معيار الاتفاق بين المحكمين لقبول الفقرة أو تعديلها، وبناءً على ملاحظات، المحكمين، وآرائهم أجريت التعديلات المقترحة.

صدق البناء (Construct validity): من أجل التّحقق من صدق مقياسي الدراسة، استخدم صدق البناء، على عينة استطلاعية مكونة من (30) من الأزواج، والزوجات في محافظة الخليل، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، حيث حسبت معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الّذي تنتمي إليه، والجدول (2)، يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والمجموع الكلي للاستبيان:

جدول (2) معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس الّذي تنتمي إليه:

المقياس	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
المقياس الأول	1	.544**	5	.703**	9	.603**
	2	.250**	6	.721**	10	.634**
	3	.633**	7	.533**	11	.607**
	4	.610**	8	.656**	12	.611**
المقياس الثاني	13	.597**	17	.563**	21	.707**
	14	.630**	18	.710**	22	.747**
	15	.571**	19	.609**	23	.633**
	16	.509**	20	.597**	24	.602**

**معاملات دالة عند 0,01

يتضح من الجدول (2) أن جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة مما يدل على انتماء كل فقرة إلى المقياس الذي تنتمي إليه، وأن المقياس تتمتع بدرجة كبيرة من الاتساق الداخلي والصدق.

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

يُلاحَظُ من البيانات الواردة في الجدول (2) أن معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.250– .747)، كما أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، وأن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30– أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية؛ لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياسي الدّراسة:

للتأكد من ثبات مقياس الاحتياجات للإرشاد الزواجي، والتوقعات من الإرشاد الزواجي، وزع المقياسين على عينة استطلاعية مكونة من (30) من الأزواج، والزوجات في محافظة الخليل، ومن خارج عينة الدّراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياسين، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد حساب الصدق (12) فقرةً لمقياس الاحتياجات للإرشاد الزواجي، و(12) فقرة لمقياس التوقعات من الإرشاد الزواجي، وقد بلغ معامل كرونباخ ألفا (.94.9)، (.92.4) وتعد هذه القيمة مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية؛ لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدّراسة.

تصحيح مقياس الدّراسة:

تكوّنَ مقياس الحاجة للإرشاد الزواجي في صورته النهائية بعد قياس الصدق من (12) فقرة، وتكوّن مقياس التّوقعات من الإرشاد الزواجي في صورته النهائية بعد قياس الصدق من (12) فقرة، وقد طُلِبَ من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرّج (ليكرت Likert) خماسي، تم تحديد طول الخلايا في مقياس (ليكرت) الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (5-1=4) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (5/4= 80.) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية(ملحم، 2020)، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (3): ميزان النسب المئوية للاستجابات

النسبة المئوية	درجة الاستجابات
من 20% – 36%	تميل الإجابات إلى (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%	تميل الإجابات إلى (موافق: مرتفعة)
أكبر من 84 %– 100%	تميل الإجابات إلى (موافق تماماً: مرتفعة جداً)

الفئة (متوسط الاستجابة)	الاتجاه
1.00 – 1.79	تميل الإجابات إلى (مطلقاً: منخفضة جداً)
1.80 – 2.59	تميل الإجابات إلى (غير موافق: منخفضة)
2.60 – 3.39	تميل الإجابات إلى (موافق نوعاً ما: متوسطة)
3.40 – 4.19	تميل الإجابات إلى (موافق: مرتفعة)
4.20 – 5.00	تميل الإجابات إلى (موافق تماماً: مرتفعة جداً)

ولتفسير نتائج الدّراسة، والحكم على مستوى الاستجابة، اعتمدتْ الدّراسة على ترتيب المتوسطات الحسابية على مستوى المجالات للمقاييس ومستوى العبارات في كل مجال، وقد حدد الباحثان درجة الموافقة حسب ميزان النسب المئوية للاستجابات.

متغيرات الدّراسة:

المتغير المستقل: الجنس، والعمر، والمستوى التعليمي، والمستوى الاقتصادي للأسرة.

المتغير التّابع: احتياجات، وتوقعات الأزواج من الإرشاد الزواجي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للوصول إلى إجابة على أسئلة الدّراسة، وتحليل البيانات الّتي تم تجميعها، تم ترميز البيانات وإدخالها بواسطة الحاسوب باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واستخدم عدد من الأساليب الإحصائية وذلك على النحو الآتي:

- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس احتياجات وتوقعات أفراد عينة الدراسة نحو الإرشاد الزواجي.
- اختبار كروسكال ولاس (Kruskal Wallis).
- اختبار مان وتني (Mann Whitney).

عرض نتائج الدّراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بأسئلة الدّراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما احتياجات الأزواج في محافظة الخليل من برامج الإرشاد الزواجي؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات عبارات مقياس الاحتياجات من برامج الإرشاد الزواجي، ويوضح الجدول (4) نتائج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية:

جدول (4) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لعبارات مقياس الاحتياجات إلى برامج الإرشاد الزواجي:

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
4	أرى أنه يجب أن تسهم خدمات الإرشاد الزواجي في تطوير قدرتي على التفكير الموضوعي الواقعي فيما يختص بالخلافات الزواجية	4.25	.85
6	أرى أنه يجب أن تدعم خدمات الإرشاد الزواجي قدرتي على مهارة إدارة الأزمات وحل المشكلات الزوجية	4.21	.82
2	خدمات الإرشاد الزواجي يجب أن تكون سرية وفي مكاتب منفصلة تتعلق بهذا الخصوص فقط.	4.18	.88
1	أرى أنه يجب أن تكون خدمات الإرشاد الزواجي متاحة لجميع المتزوجين للاستفادة منها في تحقيق الاستقرار في العلاقة الزوجية	4.18	.97
7	أرى أنه يجب أن تساعد خدمات الإرشاد الزواجي في معرفة سبل التوافق الجنسي بين الزوجين.	4.15	.77
4	أرى أنه يجب أن تتم خدمات الإرشاد الزواجي بسرعة وفعالية عالية.	4.12	.83
10	أرى أنه يجب فتح قنوات وصفحات على مواقع التواصل الاجتماعي لتقديم خدمات الإرشاد الزواجي في فلسطين	4.05	.76
11	أرى أنه يجب أن يكون من ضمن برامج الإرشاد الزواجي في فلسطين المتابعة المستمرة لتحقيق النتائج المرغوبة من الإرشاد الزواجي	4.01	.94
5	أعتقد بأنه يجب أن تتسم المرشدة في برامج الإرشاد الزواجي بالموضوعية وعدم محاباة طرف على حساب طرف آخر.	4.00	.82
9	يجب أن تنمي خدمات الإرشاد الزواجي بعض القيم الأخلاقية والدينية والاجتماعية لدى المتزوجين	3.94	.82
1	أرى أنني بحاجة إلى اكتساب مهارة تحديد الأولويات المادية في الأسرة	3.93	.84
8	تساعدني خدمات الإرشاد الزواجي في مهارة السيطرة على الضغوط	3.87	.86
13	أرغب بأن تساعدني خدمات الإرشاد الزواجي بطرق الاهتمام بالصحة الإنجابية والسلوكيات الصحية السليمة	3.86	.82
	الدرجة الكلية	**4.07**	**0.85**

يتضح من الجدول (4) أن متوسط احتياج الأزواج إلى الإرشاد الزواجي في محافظة الخليل كان (4.07)؛ وهي نسبة مرتفعة، وهذا يدل على اهتمام أفراد العينة بالإرشاد الزواجي، ومدى حرصهم على أن تكون آلياته، وبرامجه ناجحة، ومفيدة، وفعّالة لتحقيق الاستقرار الأسري، واتفقت دراسة (عباس، 2022)، و(الطراونة، 2020)، و(البلوي، 2014) جميعها حيث أكدت على فاعلية، وآليات الإرشاد الزواجي، وبرامج الإرشاد الزواجي في تحسين التوافق الزواجي، وتحسين الحياة الزوجية، ومنها التوافق الزواجي لدى عينة من المتزوجين.

وتمثلت أعلى متطلبات الأزواج من برامج الإرشاد الزواجي في فلسطين في فقرة "يجب أن تسهم خدمات الإرشاد الزواجي في تطوير قدرتي على التفكير الموضوعي الواقعي فيما يختص بالخلافات الزواجية" بمتوسط حسابي مرتفع (4.25)، هذه الفقرة تبرز أهمية خدمات الإرشاد الزواجي في تعزيز التفكير الموضوعي، والواقعي بشأن الخلافات الزوجية، حيث يمكن للأفراد تطوير فهم أعمق لأسباب الخلافات، والتحديات الّتي تواجه العلاقات الزوجية، مما يساعدهم على التعامل معها بطريقة أكثر فاعلية، بالتالي يمكنهم اتخاذ قرارات أفضل، وتطوير حلول أكثر فاعلية، ويكون لها تأثير إيجابي على تحسين العلاقات الزوجية، وتعزيز استقرارها وسعادتها.

وجاءت الفقرة "يجب أن تدعم خدمات الإرشاد الزواجي قدرتي على مهارة إدارة الأزمات وحل المشكلات الزوجية" بمتوسط عالٍ بواقع (4.21)، وهذا يدل أنه من خلال هذه الخدمات يُتاح للأفراد الفرصة لتعلم استراتيجيات، وتقنيات فعّالة للتعامل مع المواقف الصعبة، وحل المشكلات الّتي تطرأ في الحياة الزوجية، وبالتالي تحسين قدرتهم على التعامل مع الأزمات بشكل صحيح، ما يؤدي إلى تعزيز التفاهم، والثقة بين الشريكين، وتعزيز استقرار العلاقة الزوجية بشكل عام.

وحصلت الفقرة "أرغب بأن تساعدني خدمات الإرشاد الزواجي بطرق الاهتمام بالصحة الإنجابية والسلوكات الصحية السليمة" على أقل قيمة حيث بلغت (3.86)، وهذا يشير إلى أنه يمكن الحصول على المعلومات الصحية، والنّصائح حول الصحة الإنجابية من مصادر أخرى خارج نطاق الإرشاد، وأن خدمات الإرشاد الزواجي ينبغي أن تركز بشكل أساسي على جوانب أخرى من العلاقة الزوجية، مثل التواصل، وحل النزاعات، دون التركيز بشكل كبير على الصحة الإنجابية، ونلاحظ أن هناك تباينا بين القيم المرتفعة، والقيم المنخفضة في بعض الجوانب المختلفة للخدمات الزواجية، لذلك يمكن الاستفادة من هذه النتائج في تحسين، آليات الإرشاد الزواجي، وبرامجه، وتطويرهما؛ لتلبية احتياجات الأفراد بشكل أفضل.

النّتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما توقعات الأزواج في محافظة الخليل من الإرشاد الزّواجي؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات عبارات مقياس "التّوقعات من الإرشاد الزواجي"، ويوضح الجدول (5) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول (5) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لعبارات مقياس التوقعات من الإرشاد الزواجي:

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
2	أرى أنه من الضروري وجود متخصصات في الإرشاد الزواجي	43.4	69.0
7	أعتقد أن خدمات الإرشاد الزواجي تخفف من التفكك الأسري	00.4	89.0
11	أؤمن بأن الإرشاد الزواجي جزء مهم من الحياة الزوجية	97.3	81.0
5	أقتنع بتزايد أهمية الإرشاد الزواجي في ضوء تزايد ضغوطات الحياة	96.3	92.0
10	أعتقد أن خدمات الإرشاد الزواجي تفيد المتزوجين في الحياة اليومية	93.3	76.0
6	أرى أن الإرشاد الزواجي يغني عن سؤال الآخرين	90.3	85.0
12	تبين لي خدمات الإرشاد الزواجي حقوق الزوجين	82.3	88.0
9	تنمي خدمات الإرشاد الزواجي المرونة في التعامل مع الانفعالات والخبرات	77.3	82.0
3	تساعدني خدمات الإرشاد الزواجي على التعامل مع الصراع والحدّ منه	70.3	89.0
4	تساعدني خدمات الإرشاد الزواجي في التغلب على صعوبات العلاقة الزوجية	61.3	87.0
8	أشعر بالرغبة في الاستفادة من خدمات الإرشاد الزواجي	50.3	90.0
1	احتاج إلى الإرشاد الزواجي لكيفية التعامل مع أطفالي	32.3	00.1
	الدرجة الكلية	**4.23**	**0.87**

يتضح من الجدول (5) أنّ متوسطَ توقّعات الأزواج في محافظة الخليل من الإرشاد الزواجي مرتفعٌ بمتوسط حسابي (4.23، وهذا يدل على اهتمام أفراد العينة بتنمية مهاراتهم في الحياة الزوجية، ومدى وعي الأزواج لأهمية الإرشاد الزواجي في زيادة معرفتهم بالأساليب الّتي من شأنها أن تساعدهم على عيش حياة زوجية هادئة، ومستقرة مبنية على أسس، وقواعد متينة، ويسهم الإرشاد الزواجي في تخفيف المشكلات بين الأزواج، وبالتالي العديد من المشكلات المرتبطة بها، فمن الضروري تلقي خدمات الإرشاد الزواجي قبل الزواج، فهي تجارب ذات قيمة عالية، وهذا يتفق مع دراسة عباس (2022) الّتي أكدت على فاعلية خدمات برامج الإرشاد الزواجي الأسري في الحدّ من مشكلات التوافق الزواجي لدى عينة من المتزوجين، وجاءت الفقرة "احتاج للإرشاد الزواجي لكيفية التعامل مع أطفالي" بأقل نسبة، وبلغ المتوسط الحسابي لها (3.32)، وهذا يدل على اعتقاد الأزواج بأن الإرشاد الزواجي ليس ضروريًا بالنسبة لهم في التعامل مع أطفالهم، وهذا مرتبط بالتحديات المواجهة لهم في الحياة الزوجية حيث أنّها ليست ذات صلة مباشرة بالتعامل مع الأطفال.

ثانياً- النتائج المتعلقة بفرضيات الدّراسة:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات عينة الدّراسة في مدى الاحتياج إلى الإرشاد الزواجي والتوقعات منه تبعاً لمتغير الجنس.

وللتحقق من هذه الفرضية تمّ استخدام اختبار (كروسكال ولاس Kruskal Wallis)، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (6) نتائج اختبار (كروسكال ولاس Kruskal Wallis) للفروق بين متوسطات عينة الدّراسة حول الحاجة إلى الإرشاد الزواجي والتوقعات: منه تبعاً لمتغير الجنس

المقياس/ المتغير	الجنس	العدد	متوسط الرتب	كا2	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الاحتياج إلى الإرشاد الزواجي	ذكر	160	06.98	510.4	2	.09
	أنثى	215	18.96			
التوقعات من برامج الإرشاد الزواجي	ذكر	160	26.85	241.3	2	.12
	أنثى	215	99.96			
الدرجة الكلية	ذكر	160	39.97	316.3	2	.08
	أنثى	215	17.98			

تشير نتائج الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى الاحتياج إلى الإرشاد الزواجي، والتوقعات منه تبعاً لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة (α≤.05) في المقاييس كافة وفي الدرجة الكلية، وهذا يشير لأهمية الإرشاد الزواجي كأداة فعالة، وملائمة للتعامل مع تحديات الحياة الزوجية، بغض النظر عن الجنس، فالعلاقات الزوجية تشهد تحدّيات، ومشكلات تؤثر على الرجال، والنساء على حد سواء، وبالتالي فإن الاستفادة من الإرشاد الزواجي تساعد كلا من الأزواج على فهم تلك التحديات، وحلها بشكل أفضل، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (Onsy, 2013) الّتي أظهرتْ فروق لصالح النساء ، واتفقتْ مع دراسة الغرابي (2012) في نتيجتها من حيث عدم وجود فروق تُعزى لمتغير الجنس في الاحتياج إلى خدمات الإرشاد الزواجي والتوقعات منه.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

الفرضية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مدى الاحتياج إلى الإرشاد الزواجي والتوقعات منه تبعاً لمتغير العمر".

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (كروسكال ولاس Kruskal Wallis)، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (7) نتائج اختبار (كروسكال ولاس Kruskal Wallis) للفروق بين متوسطات عينة الدّراسة حول الحاجة إلى الإرشاد الزواجي والتوقعات منه تبعاً لمتغير العمر:

البعد	العمر	العدد	متوسط الرتب	كا2	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الاحتياج إلى الإرشاد الزواجي	من 18 – 24 عام	142	06.96	56.4	2	.07
	من 25 – 34 عام	132	18.98			
	من 35 عام فأكثر	101	08.82			
التوقّعات من برامج الإرشاد الزواجي	من 18 – 24 عام	142	26.89	521.4	2	.52
	من 25 – 34 عام	132	99.86			
	من 35 عام فأكثر	101	22.85			
الدرجة الكلية	من 18 – 24 عام	142	39.92	52.4	2	.104
	من 25 – 34 عام	132	17.85			
	من 35 عام فأكثر	101	06.96			

تشير نتائج الجدول (7) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياج للإرشاد الزواجي والتوقعات من برامجه وفقاً لمتغير العمر عند مستوى الدلالة (α≤.05) في المقاييس كافة، وفي الدرجة الكلية، ويرجع السبب في ذلك إلى أنّ عملية الإرشاد الزواجي يحتاج لها الأزواج في المراحل العمرية المختلفة، وبالتالي لا تختلف درجة احتياج الأزواج إلى الإرشاد الزواجي باختلاف متغير العمر، وذلك كونهم يعتقدون أنّ احتياجَ المتزوجين إلى الإرشاد الزواجي غير مقرون بالعمر؛ لأن الهدف منه هو الحفاظ على التماسك الأسري، وتعزيز العلاقات الزوجية، وتحقيق التوافق في الحياة الزوجية عن طريق تلقي معلومات،

ومهارات، وتدريبات لحل مشكلات الحياة الزوجية بصورة إيجابية وتحسين معدلات التواصل بين الزوجين، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغرابي (2012) من حيث عدم وجود فروق لصالح العمر.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة ومناقشتها:

الفرضية الثالثة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مدى الاحتياج للإرشاد الزواجي، والتوقعات منه تبعاً لمتغير المستوى التعليمي، وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (كروسكال ولاس Kruskal Wallis)، وأظهرت النتائج مايلي:

جدول (8) متوسطات عينة الدّراسة حول الاحتياج إلى الإرشاد الزواجي والتوقعات منه تبعاً لمتغير المستوى التعليمي:

البعد	المستوى التعليمي	العدد	متوسط الرتب	كا2	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الاحتياج من برامج الإرشاد الزواجي	ثانوية فأقل	133	48.89	401.22	3	.001
	دبلوم	95	00.57			
	بكالوريوس فأعلى	147	28.56			
التوقعات من الإرشاد الزواجي	ثانوية فأقل	133	29.93	951.18	3	.001
	دبلوم	95	50.28			
	بكالوريوس فأعلى	147	85.56			
الدرجة الكلية	ثانوية فأقل	133	98.91	085.22	3	.001
	دبلوم	95	50.54			
	بكالوريوس فأعلى	147	03.58			

تشير نتائج الجدول (8) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياج إلى الإرشاد الزواجي، والتوقعات منه وفقاً لمتغير المستوى التعليمي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في الأبعاد كافة، وفي الدرجة الكلية، وكانت الفروق تبعا للمستوى التعليمي، تمّ استخدام اختبار (مان وتني) الثنائية البعدية الّذي جاءت نتائجه كالآتي:

جدول (9) يوضح نتائج اختبار (مان وتني Mann Whitney) للمقارنات الثنائية البعدية للتحقق من الفروق حسب المستوى التعليمي:

المحور	المستوى التعليمي	المستوى التعليمي		
		ثانوية فأقل	دبلوم	بكالوريوس فأعلى
الاحتياج إلى برامج الإرشاد الزواجي	ثانوية فأقل	--	.624	.046*
	دبلوم	--	--	.907
	بكالوريوس فأعلى	--	--	--
التوقعات من الإرشاد الزواجي	ثانوية فأقل	--	.795	.014*
	دبلوم	--	--	.397
	بكالوريوس فأعلى	--	--	--
الدرجة الكلية	ثانوية فأقل	--	.975	.006*
	دبلوم	--	--	.729
	بكالوريوس فأعلى	--	--	--

تشير نتائج الجدول (9) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياج إلى الإرشاد الزواجي بناءً على متغير المستوى التعليمي، لصالح بند مؤهل ثانوي أو أقل في التّعليم، حيث تُظهِرُ هذه الفئة احتياجًا أكبر إلى الإرشاد الزّواجي مقارنة بالأشخاص الّذين حصلوا على مستويات تعليمية أعلى، وهذا مرتبطٌ بعوامل اجتماعية، وثقافية تؤثر على العلاقات الزوجية، مثل الخبرة العائلية السابقة، أو المعرفة بالمهارات العلاقاتية؛ فهم الأقل في الحصول على المعلومات، وقد يكون للمستوى الاقتصادي دور في ذلك، لذا من الضروري تصميم برامج الإرشاد الزواجي بطريقة تأخذ بعين الاعتبار الفروق في المستوى التعليمي، مما

يضمن تلبية احتياجات جميع الأفراد وتوقعاتهم بغض النظر عن مستواهم التعليمي، وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الغرابي (2012) الّتي بينت عدم وجود فروق تُعزى إلى المستوى التعليمي، واتفقتْ مع دراسة (Onsy, 2013) الّتي أظهرت فروق إيجابية لصالح أصحاب المستوى التعليمي الأعلى.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة ومناقشتها:

الفرضية الرابعة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات عينة الدّراسة في مدى الاحتياج إلى الإرشاد الزواجي، والتوقعات منه تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة"، وللتّحقق من هذه الفرضية تمّ استخدام اختبار (كروسكال ولاس Kruskal Wallis)، وفيما يأتي نتائج هذه الفرضية:

جدول (10) نتائج اختبار (كروسكال ولاس Kruskal Wallis) للفروق بين متوسطات عينة الدّراسة حول الاحتياج إلى الإرشاد الزواجي والتوقعات منه تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي:

البعد	المستوى الاقتصادي	العدد	متوسط الرتب	كا2	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الاحتياج إلى برامج الإرشاد الزواجي	أقل من 2000 شيكل	131	61.99	936.27	2	.001
	2000 – 4000 شيكل	153	77.96			
	أكثر من 4000 شيكل	91	51.82			
التوقعات من الإرشاد الزواجي	أقل من 2000 شيكل	131	91.93	414.29	2	.001
	2000 – 4000 شيكل	153	43.92			
	أكثر من 4000 شيكل	91	23.86			
الدرجة الكلية	أقل من 2000 شيكل	131	44.99	555.29	2	.001
	2000 – 4000 شيكل	153	64.92			
	أكثر من 4000 شيكل	91	29.87			

دالة عند مستوى (α= 05.)

تشير نتائج الجدول (10) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياج إلى الإرشاد الزواجي والتوقعات منه وفقاً لمتغير المستوى الاقتصادي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في الأبعاد كافة وفي الدرجة الكلية، ولتحديد صالح الفروق تبعاً للمستوى الاقتصادي، تمّ استخدام اختبار (مان وتني) للمقارنات الثنائية البعدية الّذي جاءت نتائجه كالآتي:

جدول (11) نتائج اختبار (مان وتني Mann Whitney) للمقارنات الثنائية البعدية للتحقق من الفروق حسب المستوى الاقتصادي:

المحور	المستوى الاقتصادي	المستوى الاقتصادي		
		أقل من 2000 شيكل	2000 – 4000 شيكل	أكثر من 4000 شيكل
التوقعات من الإرشاد الزواجي	أقل من 2000 شيكل	--	.026*	.825
	2000 – 4000 شيكل	--	--	.039*
	أكثر من 4000 شيكل	--	--	--
الاحتياجات إلى برامج الإرشاد الزواجي	أقل من 2000 شيكل	--	.021*	.997
	2000 – 4000 شيكل	--	--	.000*
	أكثر من 4000 شيكل	--	--	--
الدرجة الكلية	أقل من 2000 شيكل	--	.021*	.984
	2000 – 4000 شيكل	--	--	.000*
	أكثر من 4000 شيكل	--	--	--

يتضح من نتائج الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 05. فأقل بين المجموعات، وبشكل عام لصالح من كان دخلهم متوسط من 2000 إلى أقل من 4000 شيكل، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المستوى المادي المرتفع للأسرة يشجع الأزواج على التوجه نحو الخدمات الإرشادية التي قد تكون مكلفة، وبحاجة إلى مستوى مادي ملائم للحصول عليها؛ لذا يضطر بعض الأزواج إلى اللجوء إلى المؤسسات الّتي تقدم خدمات الإرشاد الزواجي كخدمات مجانية بغض النظر عن ماهية هذه الخدمات، حيث إن التوجه إلى المختصين العاملين في المجال في مراكز القطاع الخاص الزواجي يكلف أعباء مادية، لا تستطيع هذه الفئات ذات الدخل المنخفض من تلقي خدماتها، وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الغرابي (2012) الّتي بينت عدم وجود فروق تعزى إلى مستوى الاقتصادي.

توصيات الدّراسة:

1. تحسين آليات برامج الإرشاد الزواجي خاصة للفئات المهمّشة الأقل تعليماً، والأقل مستوى اقتصادي.
2. ضرورة الحفاظ على سريّة برامج الإرشاد الزواجي.
3. قيام وسائل الإعلام المختلفة بالدّور المنوط بها في دعم برامج الإرشاد الزواجي.

مقترحات الدّراسة:

1. قيام المؤسسات التعليمية بدورها في التمهيد، والتعريف ببرامج الإرشاد الزواجي.
2. العمل على زيادة قدرات المرشدين المهنية من خلال عقد دورات تدريبية خاصة بتحسين مهارات التوافق الزّواجي.
3. عقد دورات تدريبية في العلاقات الزوجية في جميع المدن والقرى، مع مراعاة أن تخدمَ جميع شرائح المجتمع وطبقاته.

المصادر والمراجع باللغة العربية

- أبو أسعد، ختاتنة وأحمد، سامي. (2014). **سيكولوجية المشكلات الأسرية**. ط2، عمان: دار المسرة.
- البلوي، سليمان. (2014). **أثر البرامج الإرشادية للمقبلين على الزواج في التوافق الزواجي بالمدينة المنورة**. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، الأردن.
- الحسين، ريم. (2018). **الحاجات الإرشادية للفتيات المقبلات على الزواج: دراسة كيفية على جمعية تآلف بعنيزة**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القصيم، السعودية.
- الخرافي، نورية. (2016). آراء طلبة التعليم العالي في الكويت حول حاجة الكويتيين المقبلين على الزواج إلى الإرشاد الزواجي. **المجلة التربوية**، (119): 17- 60.
- الختاتنة، سامي. (2012). **الخدمة الاجتماعية (مناهج الممارسة – مجالات العمل)**. عمان: المكتب الجامعي الحديث.
- داود، نسيمة، وحمدي، سناء. (2004). التحولات السوسيو ديموغرافية الزواج في المجتمع الجزائري. **مجلة الحوار الثقافي**، 2(4):465-489.
- زهران، محمد. (2011). فاعلية برنامج إرشادي في تحسين التوافق الزواجي وتقدير الذات وخفض حدة القلق والاكتئاب: دراسة سيكومترية – كلينيكية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، **الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، القاهرة، (73)21: 497- 548.
- سلامة، كمال. (2024). **الإرشاد الزواجي، طرق الاختيار – مشكلات الزواج – تطبيقات ارشادية**، عمان: دار دجلة ناشرون وموزعون.
- الشهري، سارة. (2022). تقييم واقع ممارسة الأخصائيين الاجتماعيين لأسلوب العلاج الأسري والحد من الطلاق. **مجلة الخدمة الاجتماعية**، 73(3): 219-189.
- طراونة، أماني. (2020). برنامج إرشادي زواجي في تحسين الرضا الزّواجي لدى عينة من النساء المترددات على العيادات الإرشادية في محافظة الزرقاء بالأردن. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، منظمة طفل الحرب البريطانية، الأردن، (4)3: 87- 110.
- عباس، منتهى. (2022). فاعلية الإرشاد الزواجي الأسري في الحد من مشكلات التوافق الزواجي (الطلاق) لدى عينة من المتزوجين في قضاء بعقوبة، **مجلة نسق**، (34)3: 545 – 565.
- عبد الله، محمد. (2001). **مدخل إلى ال الصحة النفسية** .عمان: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع
- الغرابي، فيصل. (2012). **العمل الاجتماعي مع الأسرة والطفولة**. عمان: دار وائل لنشر والتوزيع.
- ملحم، محمود. (2014). **نموذج مقترح لتبني مدخل الأداء المتوازن، كأداة لتدعي القرارات التنافسية للجامعات الفلسطينية**، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة القاهرة، مصر.

المواقع الإلكترونية:

- جهاز الإحصار المركزي الفلسطيني. (2022). **إحصائيات الزواج والطلاق للعام** 2022، الموقع الإلكتروني: https://www.pcbs.gov.ps/.

References:

- Al-Balawi, S. (2014). **The impact of counseling programs for those about to marry on marital compatibility in Medina.** (Unpublished Master's Thesis). Mutah University, Jordan.
- Abbas, M. (2022). The effectiveness of family marital counselling in reducing marital compatibility problems (divorce) among a sample of married couples in Baqarah district, **Nasdaq Magazine**, (in Arabic). (34) 3: 545 – 565.
- Abdullah, M. (2001). **Introduction to the Mental Health**. (in Arabic). Amman: Dar Al-Fikr Al-Arabi for Publishing and Distribution Abu Assad, K& Ahmed, S. (2014). **The psychology of family problems.** (in Arabic). 2nd floor, Amman: Dar Al-Masara.
- AL gurabi, Faisal. (2012). **Social work with family and childhood**. (in Arabic). 1st Edition, Jordan: Dar Wael for Publishing and Distribution.
- Al-Hamdani, M. (2006). **Research Methodology** (in Arabic). 2nd ed. Jordan, Amman: Al-Warraq Publishing Corporation.
- Daoud, N, & Hamdi, S. (2004). Socio-demographic transformations of marriage in Algerian society**. Journal of Cultural Dialogue**, (in Arabic). (4)2:465-489.
- Department of Social Welfare and Development. (2009). **Omnibus guidelines in the accreditation of marriage counselors.** Republic of the Philippines.
- Dimkpa, 1. (2010). Effect Of Marital Counseling on Women's Attitude Towards Marital Stability. **Edo Journal of Counseling,** vol. 3, no 2, pp. 189-196.
- Hussein, R. (2018). **The Guiding Needs of Girls About to Get Married: A Qualitative Study on Ta'alouf Association in Naiza**. (in Arabic). (Unpublished Master's Thesis), Qassim University, Saudi Arabia
- Kharafi, N. (2016). Views of higher education students in Kuwait on the need for marriage counseling for Kuwaiti about to get married. **Educational Journal,** (in Arabic). (119): 17-60.
- Mane, U, & et al. (2003). Human Development Span Approach. University.
- Melhem, M. (2014**). A proposed model for adopting the balanced performance approach, as a tool to claim the competitive decisions of Palestinian universities**, (in Arabic). (unpublished PhD thesis), Cairo University, Egypt.
- Onsy, E. (2013). **Attitudes toward Seeking Couples Counseling Among Egyptian Couples: Towards a Deeper Understanding of Common Marital Conflicts and Marital Satisfaction.** Master of Arts in Counseling Psychology. The American University in Cairo
- Palestinian Central Blockade Agency. (2022). **Marriage and divorce statistics** for the year (in Arabic). 2022, website https://www.pcbs.gov.ps:./
- Salama, K. (2024). **Marital Counseling, Methods of Selection - Marriage Problems - Counseling Applications**, (in Arabic). Amman: Dar Dijlah Publishers and Distributors.
- Al shahry, S. (2022). Assessing the reality of social workers' practice of family therapy and reducing divorce**. Journal of Social Work**, , (in Arabic). 73(3): 219-189.
- Stover, Cassidy Leigh. (2008). **Adolescents Attitudes Towards Counseling by Demographic Group: Before and After a Youth Relationship Education Curriculum.** Master of Science. Auburn University.
- Tarawneh, A. (2020). A marital counselling program in improving marital satisfaction among a sample of women attending counselling clinics in Zarqa Governorate, Jordan. **Journal of Educational and Psychological Sciences**, (in Arabic). British War Child Organization, Jordan, (4) 3: 87-110.
- Vail, S. (2012). **Reducing the divorce rate among Christians in America: making premarital counseling a prerequisite for marriage.** Doctor of Ministry. Liberty University Baptist Theological Seminary.
- Zahran, M. (2011). The effectiveness of a counseling program in improving marital compatibility and self-esteem and reducing anxiety and depression: a psychometric – clinical study. **Egyptian Journal of Psychological Studies, Egyptian Society for Psychological Studies, Cairo**, (in Arabic). (73)21: 497-548.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (45) .September 2024
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

Reality of the Job Burnout Among Public School Teachers in Palestine from Their Perspective

Ms. Kefaya Hashem Arabas[1], Prof. Majdi Ali Zamel*[2]

1PhD student, Al-Quds Open University, Palestine. 2Professor, Al-Quds Open University, Ramallah, Palestine

Oricd No: 0009-0004-7639-2378 **Oricd No**: 0009-0008-0958-3245
Email: kokozaid847@gmail.com **Email**: mzamel2003@gmail.com

Received: 2/03/2024

Revised: 2/03/2024

Accepted: 2/04/2024

***Corresponding Author:** kokozaid847@gmail.com

Citation: Arabas, K. H., & Zamel, M. A. Reality of the Job Burnout Among Public School Teachers in Palestine from Their Perspective. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 15(45). https://doi.org/10.33977/1182-015-045-014

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

Objective: The current study aims to identify the Reality of the Job Burnout among Public School Teachers in Palestine from Their Perspective, taking into account variables such as gender, academic qualification, years of service, directorate, and educational level.

Methods: The study adopted a mixed-methods of Quantitative and qualitative.

Result: The study results showed that the overall level of job burnout among public school teachers in Palestine from their perspective was moderate, with an average score of 2.65. The interview results also revealed a moderate level of job burnout. The study results indicated no statistically significant differences at a significance level of $\alpha<.05$ on the job burnout scale and its domains attributed to the academic qualification variable, and no statistically significant differences were found according to the directorate and educational level variables, and their interaction. However, statistically significant differences were found at a significance level of $\alpha<.05$ on the job burnout scale and its domains attributed to the gender variable, with differences in favor of males, and the years of service variable, with differences in favor of those with 6-10 years of service.

Conclusions: the study recommends the need to provide a healthy and safe work environment for teachers, with all the necessary elements to support the educational process and achieve its objectives.

Keywords: Job burnout, teachers, public schools.

واقع الاحتراق الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم

أ. كفاية هاشم محمود عرباس[1]، أ. د. مجدي علي سعد زامل[2]

[1]طالبة دكتوراة، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.

[2]أستاذ دكتور، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.

الملخص

الأهداف: هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى واقع الاحتراق الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم، في ضوء متغيرات (الجنس، والمؤهّل العلميّ، وعدد سنوات الخدمة، والمديرية، والمرحلة الدراسية).

المنهج: اعتمدت الدراسة على المنهج المختلط، (الكمي والنوعي).

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لواقع الاحتراق الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم، جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.65)، وأظهرت نتائج المقابلة وجود درجة متوسطة للاحتراق الوظيفي، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha<.05$) على مقياس الاحتراق الوظيفيّ، ومجالاته، تعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي، والمديرية، والمرحلة الدراسية، والتفاعل بينهما، ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha<.05$) على مقياس الاحتراق الوظيفيّ، ومجالاته، تعزى إلى متغير الجنس، ولصالح الذكور، ومتغير سنوات الخدمة، ولصالح (من 6–10 سنوات).

التوصيات: الدراسة توصي بضرورة توفير بيئة عمل صحية، وسليمة، للمعلمين والمعلمات، تتوافر فيها المقومات كافة، التي تدعم العملية التعليمية، وتحقق أهدافها .

الكلمات المفتاحية: الاحتراق الوظيفي، المعلمون، المدارس الحكومية.

المقدمة

شهدت أواخر القرن العشرين، وبداية القرن الحادي والعشرين، تحرّكًا تربويًّا، وتغييرًا جديدًا؛ لإجراء تغييرات جذريّة في مفهوم "المنظومة التربويّة"، الّتي تعد نظامًا متكاملًا، وشاملًا، لمكوّنات العمليّة التربويّة كلّها، إذ يتوقّف نجاح أيّ منظّمة أو مؤسسة بعامّة، بما فيها المدارس، على طبيعة النّظام التربويّ، والمُناخ التّنظيميّ السّائد فيها، وما يحتويه من موارد ماديّة، وبشريّة، وماليّة، تشكّل عوامل مهمّة في نجاح الأهداف الموضوعة لأجلها هذه المؤسّسات التّعليميّة، وتحقيقها.

وتشكّل الضّغوطات النفسيّة موضوعًا ذا أهميّة كبيرة في وقتنا الحاضر؛ إذ تؤثر سلبًا على الأفراد، وعلى إنتاجيّتهم؛ وينبغي للمؤسّسات التعليميّة أن تهتمّ بالعنصر البشريّ؛ لكونه أغلى عناصر الإنتاج فيها، وأهمّها، فأيّ خلل يصيبه نتيجة لضغوط العمل، ينعكس على أداء المؤسّسة التعليميّة مباشرة؛ فمهنة التّعليم تتأثّر بضغوطات العمل بكثرة؛ لما يترتّب عليها من متطلّبات، ومسؤوليّات، باستمرار، فتولّد عند المعلّم مشكلات كثيرة، وأمراض عصريّة؛ كالاحتراق الوظيفيّ، والاغتراب الوظيفيّ، وغيرها (أيبو، 2019).

ويُعدّ الاحتراق الوظيفيّ ظاهرة عالميّة، ومفهومًا جديدًا في مجال السّلوك التّنظيميّ، بل صار مرضًا عصريًّا ذا أهميّة بالغة للباحثين في الدّول الأجنبيّة، والعربيّة، في مجال الأنظمة الإداريّة، فهو من المشكلات الّتي تواجه المعلّمين في المدارس، فمهنة التّعليم من أكثر المهن الّتي تسبّب الاحتراق الوظيفيّ للمعلّمين، وتفقدهم الدّافعيّة للعمل، أو الرّغبة فيه، وتقلّل حماسهم للعمل، وتبلّد مشاعرهم، وتقلّل مستوى الرّضا الوظيفيّ لديهم؛ فالمعلّم يواجه عوامل خارجيّة وداخليّة، تؤثّر في صحّته، ونفسيّته، وجسده، يوميًّا؛ فينعكس ذلك على أدائه، وعمله (حراز، 2015).

وتشكّل ظاهرة الاحتراق الوظيفيّ خطرًا مهْنيًّا يتعرّض له المعلّمون والمعلّمات في المدارس، فهو قضية تعيق نجاح العنصر البشريّ، وتحدّ من حركته؛ لما لها من آثار سلبيّة، تبدو نتائجها واضحة عليهم، وعلى أدائهم، فالمعلّم أكثر الأشخاص الّذين يتعرّضون للاحتراق الوظيفيّ؛ لكثرة الأعمال الملقاة عليه، كزيادة عدد الحصص الصفيّة، والأعمال الكتابيّة، وكثافة المناهج التعليميّة، وضعف العلاقات الإنسانيّة والاجتماعيّة بين العاملين في المدرسة (العمري ونصر، 2016).

ويرى باكير وكوستا (Bakker & Costa, 2014) أن الاحتراق الوظيفي عدم قدرة المعلّم على أداء دوره كاملًا؛ فيشعر بالقصور عن تقديم العمل المطلوب منه بالقدرة الّتي يتوقّعها منه الآخرون، وعند حدوث الاحتراق، تصبح العلاقة الّتي تربط المعلّم بالعمل سلبيّة، ولها آثار مدمّرة في العمل المهْنيّ كليًّا؛ فيؤدّي الشّعور بالقصور مع استنفاد الجهد إلى الإنهاك، والاستنزاف الانفعاليّ.

وتسعى المنظمات والمؤسسات التعليمية إلى تحقيق أهدافها، وتميزها، وتطورها، بالعناصر البشرية الممثلة بالمعلمين والمعلمات؛ فهم الأداة الفعالة للتطوير، والتغيير، والإبداع، والتميز، التي بها يتحقق كل ما تسعى إليه المنظمات، إلا أن بيئة العمل تعترضها بعض المعوقات والتحديات ذات التأثير السلبي في المعلم، تتمثل بالضغوطات الواقعة على المعلم، كالتوتر، والتعب، والضيق؛ فينعكس ذلك على العملية التعليمية كليًّا، وعلى أدائه، ونشاطه، في المدرسة خاصة (عيسوي، 2015).

وتُعد مهنة التعليم من أكثر المهن المثقلة بالضغوط، فالمعلمون هم الفئة الأكثر تعرضًا للضغوطات كمًّا ونوعًا، وهم الفئة الأولى الملقى على عاتقها تحسين العملية التعليمية والتعلمية،وتطويرها، والمعلم هو أحد مدخلات النظام التربوي، لكنه يعاني من كثرة الأعمال، وزيادة المهمات، والواجبات، التي تفوق قدرته؛ فتجعل منه شخصًا يشعر باستمرار بالتعب، والإجهاد، والقلق، والاضطرابات، والانفعالات الجسدية، والنفسية، وكلها أمور ذات تأثير سلبي في أدائه، وكفاءته، في العمل (لملوم، 2018).

وتناولت العديد من الدراسات الاحتراق الوظيفي، التي طبقت في بيئات عربية وأجنبية, وفق متغيرات عدة, وكان من بين هذه الدراسات، دراسة القنيصي ومحمد (2022) التي هدفت التعرف إلى درجة تحقيق أهداف الإدارة المدرسية "أهداف المنظومة" وعلاقتها بالاحتراق الوظيفي لدى معلمي التعليم العام، في محافظة عنيزة في السعودية، واستُخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة بالاستبانة، وتكون مجتمع الدراسة من (750) معلما ومعلمة، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية؛ فبلغت (150) معلما ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ضعيفة، وغير دالة إحصائيًّا بين الاحتراق الوظيفي وأهداف المنظومة، إذ بلغت قيمة معامل بيرسون (0.234%)؛ ووجود فروق دالة إحصائيا لمتوسط الاحتراق الوظيفي بين الذكور والإناث، والمؤهل العلمي، فأكدت أن المؤهل العلمي ليس له تأثير معنوي، أو حقيقي، في مستوى الاحتراق الوظيفي؛ وأن الجنس يؤثر في مستوى الاحتراق الوظيفي؛ فوجدت فروقاً دالة إحصائيا لمتوسط الاحتراق الوظيفي بين الذكور والإناث، وأظهرت أن تفاعل تأثير الجنس مع المؤهل العلمي يؤثر في مستوى الاحتراق الوظيفي.

وهدفت دراسة الحربي (2021) التعرف إلى الأنماط الإدارية في مدارس التعليم العام في منطقة القصيم في السعودية، وعلاقتها بالاحتراق الوظيفي والنفسي لدى المعلمين، واستُخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتمثلت أداة الدراسة بالاستبانة، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي التعليم العام في مدارس المنطقة، وبلغ عددهم (9057) معلما، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية؛ فبلغت (368) معلما، وأظهرت نتائج الدراسة أن النمط القيادي الإداري الذي يستخدمه القادة التربويون، في مدارس التعليم العام كان النمط الديموقراطي, تلاه النمط الأتوقراطي, ثم النمط التسيبي، وأن مستوى توفر الاحتراق الوظيفي لدى معلمي مدارس المنطقة بمستوى متوسط، وأن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الأنماط القيادية والاحتراق الوظيفي؛ فكانت العلاقة سلبية مع نمط القيادة الديموقراطي، وإيجابية مع نمط العلاقة الأوتوقراطي، والتسيبي.

وسعت دراسة منصور وأحاجي (2021) التعرف إلى مستوى التوافق المهني وعلاقته بالاحتراق الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات غزة، في فلسطين، واستُخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الاستبانة على عينة الدراسة البالغ عددها (68) معلما ومعلمة من معلمي التربية الخاصة، اختيرت بطريقة المسح الشامل، وجاء التوافق المهني لديهم بدرجة متوسطة، وبوزن نسبي (81.59%)، أي إنهم يتمتعون بمستوى عالٍ من التوافق المهني، وأظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا لاستجابات عينة الدراسة، تعزى إلى متغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

واهتمت دراسة جالجوس وآخرين (Gallegos et al., 2019) بالتعرف إلى ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى معلمي المدارس، والجامعات، في مدينة أريكويبا في البيرو، فاستُخدم المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة بالاستبانة، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي المدارس، والجامعات، في المدينة، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة القصدية؛ فبلغت (314) معلمًا، وأظهرت نتائجها أن هناك فروقًا دالة إحصائيا، من حيث الجنس، والحالة الاجتماعية، ومستوى التعليم للمعلمين، وارتفاع مستوى الاحتراق الوظيفي لمعلمي المدارس على مستوى المدرسة، وجاء مجال تبدد الشخصية بدرجة متوسطة، وأظهرت علاقة سلبية بين عدد الطلبة والاحتراق الوظيفي.

وأجرى سوكمين وكليك (Sokmen &Kilik, 2019) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين الكفاءة الذاتية، والاستقلالية، والرضا الوظيفي، والاحتراق الوظيفي، في المدارس الابتدائية في تركيا، واستُخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتمثلت أداة الدراسة بالاستبانة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في المدارس الابتدائية في تركيا، وتكونت عينة الدراسة (716) معلمًا، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين الرضا الوظيفي والاستقلالية، ووجود نسبة عالية من الاحتراق الوظيفي عند المعلمين.

وهدفت دراسة ملحم (2019) التعرف إلى مدى تأثير العدالة التنظيمية في الاحتراق الوظيفي، من وجهة نظر معلمات المدارس الثانوية في محافظة قلقيلية في فلسطين، واستُخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الاستبانة على عينة قوامها (193) معلمة، اختيرت بطريقة الحصر الشامل، وأظهرت النتائج أن استجابات عينة الدراسة نحو مستوى العدالة التنظيمية في تلك المدارس، كانت متوسطة على البعدين العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، ومرتفعة على بعد العدالة التفاعلية، ومرتفعة جدًّا على بعد العدالة الإعلامية والشخصية، وأظهرت انخفاض مستوى الاحتراق الوظيفي في تلك المدارس على بعد تبلد المشاعر، ومتوسطة على بعد الإجهاد الانفعالي، ومرتفعة على بعد ضعف الشعور بالإنجاز، وبينت النتائج وجود تأثير معنوي لأبعاد العدالة التنظيمية (الإعلامية، والشخصية، والتوزيعية، والإجرائية، والتفاعلية) في الاحتراق الوظيفي، من وجهة نظر المعلمات.

وهدفت دراسة جينابادي وآخرين (Jenaabadi et al., 2016) التعرف إلى علاقة العمل بالتوتر، والاحتراق الوظيفي، لمعلمي المدارس الابتدائية في زاهدان في إيران، واستُخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتمثلت أداة الدراسة بالاستبانة، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي تلك المدارس، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية؛ فبلغت (350) معلمًا، وأظهرت نتائج الدراسة أن العلاقة بين إدمان العمل، والتوتر، والاحتراق الوظيفي، جاء بدرجة متوسطة، وأن هناك علاقة إيجابية بين الاحتراق الوظيفي، والضغط المهني، وأن مكونات إدمان العمل تتنبأ بالاحتراق الوظيفي، والإجهاد المهني للمعلمين.

وكشفت دراسة أبخو وجنيبادي (Abkhou & Jenaabadi, 2015) عن العلاقة بين الصحة العامة والاحتراق الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية ومعلماتها في مدينة زابل الإيرانية، واستُخدم المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة الدراسة بالاستبانة، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي تلك المدارس، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، فتكونت من (152) معلما ومعلمة، وتمثلت نتائج الدراسة بارتباط الصحة العامة، وأبعادها معنويًّا، وإيجابيًّا، بالاحتراق الوظيفي لمعلميها، وبارتباط الاحتراق الوظيفي وتبدد الشخصية بالصحة العامة سلبًا وعلى نحو كبير، أما أبعاد الاحتراق الوظيفي، فكان في الدرجة الأولى: بُعد

الإرهاق العاطفي، وفي الثانية: تبدد الشخصية، وفي الثالثة: نقص الإنجاز الشخصي، وبارتباط الصحة العامة والاحتراق الوظيفي على نحو كبير من حيث الجنس.

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يمكن استخلاص الآتي: أن الدراسات السابقة ركزت على عدد من القضايا المرتبطة بالاحتراق الوظيفي, واعتمدت في معظمها على المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة القنيصي ومحمد (2022)، ودراسة منصور وأحاجي (2021), ودراسة ملحم (2019)، بينما اعتمدت دراسة أبخو وجينيبادي (Abkhou & Jenaabadi,2015)، المنهج الوصفي المسحي, أما الدراسة الحالية فاعتمدت على المنهج المختلط (الكمي والنوعي)، كما اعتمدت الدراسات السابقة على الاستبانة في جمع البيانات، أما الدراسة الحالية فاعتمدت على الاستبانة والمقابلة.

وجرى الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة الحالية، وتحديد صياغة المشكلة، وتحديد أهدافها, وأهميتها, بما يتناسب مع التطور في الدراسات اللاحقة، وتبين الدراسات السابقة أن موضوع الاحتراق الوظيفي قد حظي باهتمام الباحثين, بالرغم من اختلاف النتائج, إلا أن الدراسات جميعها أجمعت على وجود ظاهرة الاحتراق الوظيفي في المدارس، ولكن بدرجات ومستويات متفاوتة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعدّ الأفراد رأس المال البشريّ لأيّ منظّمة، أو مؤسّسة في العالم؛ فتسعى إلى تحقيق أهدافها، ورفع أدائها، وزيادة إنتاجيّتها، باهتمامها بالعناصر البشريّة، الّتي تعدّ الأداة الفعّالة، والقادرة على الابتكار، والإبداع، وتحقيق الأهداف بكفاءة، وفاعليّة، فإيجاد بيئة عمل آمنة، وصحّيّة، ومحفّزة، يساعد على زيادة الرضا الوظيفيّ عند الموظّفين في المنظّمة، ورفع إنتاجيّتها، وكفاءتها.

وتقترب ظاهرة الاحتراق الوظيفيّ من كونها آفة، تسبّب أثرًا سلبيًّا على المهن كافّة، فقطاع التّعليم هو الأكثر عرضة للاحتراق الوظيفيّ؛ نتيجة للأعباء، والأعمال، والمسؤوليّات الملقاة على عاتق المعلّمين في أثناء ممارستهم لهذه المهنة؛ فيجعل من المعلم فردًا غير قادر على الإنتاج؛ فينعكس سلبًا على أدائه، ونشاطه في المدرسة، وعلى علاقاته مع الهيئة الإداريّة، والتعليميّة، والطّلبة.

كما انّ البيئة المدرسيّة الصّحّيّة والسّليمة والآمنة، توفّر الأمان، والرّاحة، والاستقرار للمعلّم، وتنمّي العلاقات الإنسانيّة بين الزّملاء، وتشعره بأنّ المدرسة بيته الثّاني؛ فيصير صاحب التزام تنظيميّ، وانتماء، وإخلاص، ووفاء لعمله، ومدرسته، وزملائه، وطلبته، يرتبط بمدرسته، ومهنته، ويعمل بروح معنويّة عالية، وبنشاط، وحيويّة.

ولاحظ الباحثان من خلال عملهما في التربية والتعليم، كميّةَ الضّغوطات النّفسيّة، والجسديّة، والعقليّة، وحالات التّوتّر، والإرهاق النّفسيّ، والجسديّ، الّتي تصيب المعلّمين، والمعلّمات، يوميًّا في المدارس.

وتتحدّد مشكلة الدّراسة بالإجابة عن السّؤالين الرّئيسين:

ما واقع الاحتراق الوظيفيّ لَدى معلّمي المدارس الحكوميّة في فِلَسْطين، من وُجهة نظرهم؟ وتتفرّع منه الأسئلة الآتية:

- السّؤال الأوّل: ما واقع الاحتراق الوظيفيّ لَدى معلّمي المدارس الحكوميّة في فِلَسْطين، من وُجهة نظرهم؟
- السّؤال الثّاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لواقع الاحتراق الوظيفيّ لَدى معلّمي المدارس الحكوميّة في فِلَسْطين، من وُجهة نظرهم، تعزى إلى متغيّرات (الجنس، والمؤهّل العلميّ، وعدد سنوات الخدمة، والمديرية، والمرحلة الدراسية)؟

فرضيّات الدّراسة

للإجابة عن السؤال الثاني, صيغت الفرضيتان الصفريتان الآتيتان:

الفرضيّة الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسّط تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لواقع الاحتراق الوظيفيّ، لَدى معلّمي المدارس الحكوميّة في فِلَسْطين، من وُجهة نظرهم، تُعزى إلى متغيّرات (الجنس، والمؤهّل العلميّ، وعدد سنوات الخدمة)، والتّفاعل بينها.

الفرضيّة الثّانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسّط تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لواقع الاحتراق الوظيفيّ، لَدى معلّمي المدارس الحكوميّة في فِلَسْطين، من وُجهة نظرهم، تعزى إلى متغيّري (المديرية، والمرحلة الدراسية)، والتّفاعل بينهما.

أهداف الدّراسة

- **أوّلًا:** التعرف إلى واقع الاحتراق الوظيفيّ لَدى معلّمي المدارس الحكوميّة في فِلَسْطين، من وُجهة نظرهم.
- **ثانيا:** معرفة إذا ما كان هناك فروق في تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لواقع الاحتراق الوظيفيّ، لَدى معلّمي المدارس الحكوميّة في فِلَسْطين، من وُجهة نظرهم، تعزى إلى متغيّرات (الجنس، والمؤهّل العلميّ، وسنوات الخدمة، والمديريّة، والمرحلة الدّراسيّة).

أهميّة الدّراسة

تكمن أهميّة الدراسة النظرية والتطبيقية في الآتي:

الأهميّة النّظريّة

تكمن أهمية الدراسة النظرية في توفير المُناخ التّنظيميّ المناسب للمعلّمين داخل المدارس، كالبيئة الآمنة، والمريحة، نفسيًّا، وجسديًّا، وعقليًّا؛ ليحقّق المعلّم أهداف المدرسة، وليشعر بالاندماج في العمل، والانتماء، والولاء له. والمساهمة المتواضعة في توفير قاعدة نظريّة، وإغناء المكتبة التربويّة الفلسطينيّة في الموضوع الذي تناولته الدراسة، ألا وهو الاحتراق الوظيفي, وتشكيل منطلق مهمّ للدّراسات ذات العلاقة؛ بهدف التّوسّع، والبناء عليها، في مجالات أُخرى في موضوع الدّراسة.

الأهميّة التّطبيقيّة

أما بالنسبة للأهمية التطبيقة للدراسة فقد تفيد صنّاع القرار في وزارة التّربية والتّعليم، والتّربويّين في المؤسّسات التّربويّة، بتوفير بيئة عمل مناسبة للمعلّم, وإفادة الباحثين في مجال التّربية والإدارة التربوية والإشراف التربوي، وفتح المجال أمامهم؛ لإجراء بحوثات، ودراسات مماثلة أو تكميليّة، في ظلّ ظهور الاتّجاهات التّربويّة الحديثة خاصّة.

حدود الدّراسة ومحدّداتها

أجريت الدّراسة الحاليّة في إطار الحدود، والمحدّدات، الآتية:

- **الحدود المكانيّة:** اقتصرت على مديريّات التّربية والتّعليم، في: (قلقيلية، وطولكرم، ورام الله والبيرة، وجنوب الخليل، وشرق غزّة) في فِلَسْطين.
- **الحدود الزمانيّة:** أجريت هذه الدّراسة في الفصل الدراسيّ الثّاني للعام الدّراسيّ (2022-2023م).
- **الحدود البشريّة:** اقتصرت على معلّمي المدارس الحكوميّة في مديريّات التّربية والتّعليم، في: (قلقيلية، وطولكرم، ورام الله والبيرة، وجنوب الخليل، وشرق غزّة) في فِلَسْطين.
- **الحدود المفاهيميّة:** اقتصرت الدّراسة على المفاهيم، والمصطلحات، الواردة في الدّراسة.
- **الحدود الإجرائيّة:** تحدّدت بالأدوات المستخدمة، وهي: مقياس الاحتراق الوظيفيّ، وبتقييد تعميم نتائج الدّراسة بدلالات صدق الأدوات المستخدمة، وثباتها، ومدى الاستجابة الموضوعيّة لأفراد عيّنة الدّراسة على هذه الأدوات من جهة، وعلى مجتمعات مشابهة لمجتمع الدّراسة من جهة أخرى.

التعريفات الاصطلاحيّة والإجرائيّة لمتغيرات الدراسة

اشتملت الدّراسة على المصطلحات الآتية:

الاحتراق الوظيفيّ: هو "حالة يصل إليها الفرد، ويفقد فيها الرّغبة في العمل، علاوة على تدنّي الإنتاجيّة، والتّطوير، في أداء أعماله، وعادة ما تصيب الفرد عندما يمكث في عمله بدون أيّ تغيير، أو تطوير، مدة طويلة من الزمن، أو نتيجة لضغوط كثيرة" (المسعودي،2016 :2).

ويعرّف إجرائيًّا، بأنّه: حالة نفسيّة تصيب المعلّم؛ فتؤدّي إلى انخفاض مستوى الإنتاجيّة، وفقدان الرّغبة في العمل، والإرهاق الجسديّ، والعقليّ، الناتج من ضغط العمل، ويعبّر عنه باستجابة المعلّمين في المدارس الحكوميّة في مديريّات التّربية والتّعليم، في: (قلقيلية، وطولكرم، ورام الله والبيرة، وجنوب الخليل، وشرق غزّة) على فقرات الاستبانة المتعلّقة بالاحتراق الوظيفيّ.

المدارس الحكوميّة: هي المدارس الّتي تختصّ بالتّعليم الأساسيّ، والثّانويّ، وتشرف عليها وزارة التّربية والتّعليم في فِلَسْطين (وزارة التّربية والتّعليم، 2021).

وتعرّف إجرائيًّا، بأنّها: المدارس العامّة، ابتدائيّة كانت أم ثانويّة، والمكلّفة بتقديم التّعليم المجّانيّ للأطفال جميعهم، وتوجد في كل بلد في العالم تقريبًا، مع اختلاف هيكليّتها، وبرامجها التّعليميّة.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج المختلط (الكمي والنوعي)؛ نظراً لمناسبته لأغراض الدراسة، وتطبيق الاستبانة لجمع البيانات الكمية، وتطبيق المقابلة الشخصية في جمع البيانات النوعية من أجل فهم موضوعات الدراسة ووصفها وصفاً نوعياً دقيقاً، للوصول إلى النتائج والتوصيات اللازمة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلّمي المدارسِ الحُكوميّةِ في فِلَسْطين والبالغ عددهم (49,977) معلماً ومعلمة، حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، والجدول (1) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس والمديرية.

جدول (1): توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس والمديرية

المديرية	ذكور	إناث	المجموع
جنين	1,382	1,654	3,036
جنوب نابلس	713	1,010	1,723
نابلس	1,494	1,984	3,478
سلفيت	499	968	1,467
طولكرم	1,207	1,562	2,769
قلقيلية	727	1,062	1,789
بيرزيت	493	1,058	1,551
رام الله	981	2,010	2,991
ضواحي القدس	425	1,000	1,425
القدس	168	954	1,122
بيت لحم	987	1,611	2,598
يطا	740	982	1,722
اريحا	149	361	510
شمال الخليل	1,019	1,259	2,278
الخليل	1,484	2,121	3,605
جنوب الخليل	1,336	2,044	3,380
قباطية	942	1,056	1,998
طوباس	416	564	980
مجموع الضفة	15,162	23,260	38,422
شمال غزة	878	1094	1972
غرب غزة	957	1274	2231
شرق غزة	978	1360	2338
الوسطى	587	785	1372
خانيونس	702	764	1466
شرق خانيونس	504	556	1060
رفح	518	598	1116
مجموع غزة	5124	6431	11555

المديرية	ذكور	إناث	المجموع
المجموع الكلي	20,286	29,691	49,977

عينة الدراسة

أما عينة الدراسة، فقد اختيرت كالآتي:

أولاً: العينة الاستطلاعية (Pilot Study): اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (35) من معلّمي المدارسِ الحُكوميّةِ في فِلَسْطين، وذلك بغرض التأكد من صلاحية أدوات الدراسة واستخدامها لحساب الصدق والثبات.

ثانياً: عينة الدراسة (Sample Study): اختيرت عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، وقد ضمت المديريات التي تم اخيارها (13267)، معلماً ومعلمة، واختيرت عينة ممثلة منهم، وقد حدد حجم العينة بناءً على معادلة روبرت ماسون، إذ يشير بشماني (2014) إلى أنه يجب تحديد حجم العينة من المجتمع عن طريق معادله إحصائية، والجدول (1) يوضح توزيع مجتمع الدراسة المختارة في المرحلة الأولى حسب متغيري الجنس والمديرية، كما يوضح الجدول (2) توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها التصنيفية.

جدول (2): توزيع عينة الدراسة الفعلية حسب متغيري الجنس والمديرية

المديرية		قلقيلية	طولكرم	رام الله والبيرة	جنوب الخليل	شرق غزة	المجموع
الجنس	ذكر	20	34	28	38	27	147
	أنثى	30	44	57	57	38	226
المجموع		50	78	85	95	65	373

الجدول (3): توزيع عينة الدراسة الفعلية حسب متغيراتها (التصنيفية)

المتغير	الفئات	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	147	39.4
	أنثى	226	60.6
	المجموع	373	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	299	80.2
	ماجستير فأعلى	74	19.8
	المجموع	373	100.0
عدد سنوات الخدمة	5 سنوات فأقل	103	27.6
	من 6–10 سنوات	62	16.6
	أكثر من 10 سنوات	208	55.8
	المجموع	373	100.0
المديرية	قلقيلية	50	13.4
	طولكرم	78	20.9
	رام الله والبيرة	85	22.8
	جنوب الخليل	95	25.5
	شرق غزة	65	17.4
	المجموع	373	100.0
المرحلة الدراسية	أساسية دنيا	129	34.6
	أساسية عليا	142	38.1
	ثانوية	102	27.3
	المجموع	373	100.0

وتكونت عينة المقابلة من (50) معلما ومعلمة، من مديريات التربية والتعليم في (قلقيلية، وطولكرم، ورام الله والبيرة، وجنوب الخليل، وشرق غزة).

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمد على أداتين، هما: مقياس خاص بالاحتراقُ الوظيفيّ، وأداة المقابلة.

أولا: استبانة الاحتراقُ الوظيفيّ

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى أدوات الاحتراقُ الوظيفيّ المستخدمة في بعض الدراسات ومنها: دراسة الحضرمي (2019)، ودراسة الغفيلي (2019)، ودراسة ملحم (2019)، ودراسة الوائلي (2017)، قامت الباحثان بتطوير أداة الاحتراقُ الوظيفيّ. وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (33) فقرة.

الخصائص السيكومترية لأداة الاحتراقُ الوظيفيّ

1. صدق الأداة الاستبانة

استخدم نوعان من الصدق كما يلي:

أ. صدق المحتوى

للتحقق من صدق المحتوى لاستبانة الاحتراقُ الوظيفيّ، عرضت بصورتها الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه، وقد بلغ عددهم (15) محكما، وقد تشكلت الاستبانة في صورتها الأولية من (33) فقرة، إذ اعتمد معيار الاتفاق (70%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات المحكمين وآرائهم أجريت التعديلات المقترحة، واستناداً إلى ملاحظات المحكمين، فقد عدلت صياغة بعض الفقرات وحذفت (5) فقرات، وأصبح عدد فقرات الاستبانة للتطبيق على العينة الاستطلاعية (28) فقرة.

ب. صدق البناء

للتحقق من صدق المقياس استخدم أيضاً صدق البناء، على عينة استطلاعية مكونة من (35) من معلّمي المدارسِ الحُكوميّةِ في فِلَسْطين، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخدّم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس، وتعتبر قيم معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.47–.88)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30– أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

2. ثبات استبانة الاحتراقُ الوظيفيّ

للتأكد من ثبات استبانة الاحتراقُ الوظيفيّ ومجالاته، وزعت الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (35) من معلّمي المدارسِ الحُكوميّةِ في فِلَسْطين، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة، ومجالاتها، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد استخراج الصدق (28) فقرة، والجدول (4): يوضح ذلك:

الجدول (4): قيم معامل ثبات أداة الاستبانة للاحتراقُ الوظيفيّ بطريقة كرونباخ ألفا

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
الإجهاد الانفعاليّ	9	.88
تبلّد المشاعر	8	.90
تدنّي الإنجاز الشّخصيّ	11	.91
الدرجة الكلية	28	.96

ثانياً: أداة المقابلة:

استخدمت المقابلة الفردية من خلال طرح الأسئلة بشكل منفرد على أفراد عينة الدراسة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، واعتمد نظام الأسئلة المفتوحة التي حددت مسبقا، التي تسمح للمستجيب التعبير بلغته الخاصة، بناء على تجربته الشخصية، إذ يتم عن طريق هذا النوع من المقابلات توجيه الأسئلة للمستجيبين بالصياغة والترتيب نفسهما.

أ. صدق أداة المقابلة:

من أجل التحقق من صدق أداة المقابلة استخدم صدق المحتوى، أو ما يعرف بصدق المحكمين، عرضت الأداة بصورتها الأولية على مجموعة من ذوي الاختصاص والخبرة، وقد بلغ عددهم (15) محكما، وقد تشكلت أسئلة المقابلة في صورتها الأولية من (3) أسئلة؛ إذ اعتمد معيار الاتفاق (70%) كحد أدنى لقبول السؤال، وبناءً على ملاحظات المحكمين وآرائهم أجريت التعديلات المقترحة، فقد عُدلت صياغة بعض الأسئلة.

ب. ثبات أداة المقابلة:

من أجل التوصل إلى ثبات المقابلة استخدمت طريقة الثبات عبر الزمن، إذ حُللت استجابات أفراد العينة، وبعد مرور أسبوعين على التحليل الأول للاستجابات أُعيدّ التحليل مرة أخرى، وذلك باستخدام معادلة هولستي (Holsti) كما يلي:

$$\text{معادلة هولستي} = \frac{2 \times \text{عدد الأفكار المتضمنة في التحليل والمتفق عليها بين المحلِّلين}}{\text{مجموع الأفكار المتضمنة في التحليل في مرتي التحليل}} \times 100$$

بناءً على النتائج بلغ عدد الأفكار المتفق عليها في المرة الأولى (27)، بينما بلغ عدد الأفكار المتفق عليها في المرة الثانية (25)، وجاء مجموع الأفكار المتضمنة في التحليل في مرتي التحليل (23)، وبناءً عليه يمكن استخراج النتائج: (2*23=46) وعليه يكون (46/52=88 *100= 88%) وبالتالي فإن قيمة الثبات بلغت (88%) وهي قيمة مرتفعة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أ. **المتغيرات التصنيفية:**

- **الجنس:** وله فئتان هما: (ذكر، وأنثى).
- **المؤهل العلمي:** وله مستويان، هما: (بكالوريوس، وماجستير فأعلى).
- **عدد سنوات الخدمة:** ولها ثلاثة مستويات، هي: (5 سنوات فما دون، ومن 5–10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات).
- **المديرية:** ولها خمسة مستويات، هي: (قلقيلية، وطولكرم، ورام الله والبيرة، وجنوب الخليل، وشرق غزة).
- **المرحلة الدراسية:** ولها ثلاثة مستويات، هي: (أساسية دنيا، وأساسية عليا، وثانوية).

ب. المتغير التابع:

- الدرجة الكلية والمجالات الفرعية التي تقيس الاحتراقُ الوظيفيّ لدى عينة الدراسة.

المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات الكمية، وبعد جمعها استخدم الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 28)، واستخراج المعالجات الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية.
- معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات.
- اختبار تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات "مع تفاعل" ("3-MANOVA "with Interaction)، لفحص الفروق بين متوسطات مقاييس الدراسة تبعاً إلى متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخدمة.
- اختبار تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات "مع تفاعل" ("2-MANOVA "with Interaction)، لفحص الفروق بين متوسطات مقاييس الدراسة تبعاً إلى متغيرات المديرية والمرحلة الدراسية.

أمّا البيانات الكيفية، فاعتمد على الأسلوب الاستقرائي لتحليل البيانات، من خلال تنظيم البيانات، وتصنيفها، والتّحقق من النّتائج، وكتابة النّتائج.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول، ومناقشته

السؤال الأول: ما مستوى الاحتراق الوظيفيّ لدى معلّمي المدارسِ الحُكوميّةِ في فِلَسْطين، مِنْ وُجْهَةِ نَظَرِهِم؟

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات أداة الاحتراقُ الوظيفيّ وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	الإجهاد الانفعاليّ	3.06	0.847	61.2	متوسط
2	2	تبلّد المشاعر	2.50	0.928	50.0	متوسط
3	3	تدنّي الإنجاز الشّخصيّ	2.43	0.909	48.6	متوسط
		الدرجة الكلية للاحتراقُ الوظيفيّ	2.65	0.843	53.0	متوسط

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على أداة الاحتراقُ الوظيفيّ ككل بلغ (2.65) وبنسبة مئوية (53.0%) وبتقدير متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس الاحتراقُ الوظيفيّ تراوحت ما بين (3.06–2.43)، وجاء مجال "الإجهاد الانفعاليّ" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.06) وبنسبة مئوية (61.2%) وبتقدير متوسط، بينما جاء مجال "تدنّي الإنجاز الشّخصيّ" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.43) وبنسبة مئوية (48.6%) وبتقدير متوسط.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحربي (2021)، ولكنها اختلفت مع نتائج، ودراسة جالجوس وآخرين (Gallegos et all, 2019). واتفقت هذه النتيجة مع آراء المعلمين في المقابلات؛ إذ أجمعوا أنهم يشعرون بالتعب في نهاية الدوام يوميًّا، ويعانون من الإرهاق، والتوتر، والتعب النفسي، وبالملل، والضجر، من الروتين المدرسي اليومي؛ فيتأخرون في أداء الأعمال، والمهمات المطلوبة منهم، وربما لا يقومون بها أحيانًا. وتعزى هذه النتيجة إلى معاناة المعلمين من الضغوطات النفسية، والجسدية، في أثناء عملهم في مهنة التعليم، وحالات من التوتر، والقلق، التي تتمثل بظهور أعراض، ومؤشرات للاحتراق الوظيفي لديهم؛ فتقلل من أدوارهم في أداء المهمات، والأعمال المطلوبة منهم إلى حد ما، وبخاصة أنهم يكلفون أحيانًا بأعمال لا تكون في صميم تخصصهم العلمي، كتكليفهم بتدريس مواد أخرى، تقلل من دافعيتهم نحو العمل، والإنجاز، والتطور؛ فيصبحون غير قادرين على التواصل مع زملائهم، وطلبتهم، ويشعرون بقلة الثقة بالنفس، ولا يشعرون بقيمة ما يقومون به من إنجازات داخل المدرسة، فيقلل من حماسهم، ومستوى التزامهم، وانتمائهم للمدرسة، والزملاء، والطلبة، والشعور بعدم تقدير المدير والمشرف.

1. الإجهاد الانفعاليّ

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الإجهاد الانفعاليّ مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	5	أستنفذ طاقتي في نهاية دوامي اليوميّ في المدرسة.	3.84	1.043	%76.8	مرتفع
2	7	أشعر أنني أتعامل في هذه المهنة بإجهاد كبير	3.59	1.146	%71.8	متوسط
3	8	أعاني من ضغط نفسيّ في المدرسة؛ نتيجة مناخ العمل السّائد فيها.	3.25	1.179	%65.0	متوسط
4	1	أكون مستنزفًا عاطفيًّا في أثناء تأدية عملي.	3.23	1.069	%64.6	متوسط
5	4	أعاني من الإحباط في أثناء عملي في المدرسة.	3.14	1.212	%62.8	متوسط
6	3	أفكّر باستمرار في ترك مهنة التّدريس.	3.11	1.372	%62.2	متوسط
7	2	أصبحتُ أكثر حدّةً عند تعاملي مع الزّملاء في المدرسة.	2.70	1.124	%54.0	متوسط
8	9	أتعمّد أحيانًا عدم تأدية مهمّات زملائي في حال غيابهم.	2.38	1.164	%47.6	متوسط
9	6	أتأخّر عند ذهابي إلى المدرسة.	2.27	1.143	%45.4	منخفض

يتضح من الجدول (6) أن مجال "الإجهاد الانفعالي" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي يساوي (3.06)، وبتقدير متوسط. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج المقابلات –مثلما في الجدول (5)–، إذ أشار المعلمون إلى أنهم يبذلون كل ما بوسعهم، ويستنفدون طاقاتهم بما فيه مصلحة المدرسة، والطالب، ويشعرون بالشرود الذهني، والضجر، والملل؛ فيقلل من دافعيتهم لإنجاز الأعمال، والمهمات المطلوبة. وتعزى هذه النتيجة، إلى شعور المعلمين باستنفاد طاقتهم في نهاية الدوام المدرسي؛ فيصبحوا غير قادرين على العطاء، أو القيام بالمهمات الوظيفية الموكلة إليهم؛ بسبب الضغوطات، والأعمال الكتابية، التي قد تفوق قدراتهم وطاقتهم، إذ لا يستطيعون التواصل، أو التفاعل والمشاركة مع الآخرين، وقد يفكرون في ترك المهنة؛ لأعبائها المرهقة، ويتأخرون أحيانًا عن دوامهم المدرسي، ويتعمدون الغياب، ويشعرون بالضغط النفسي داخل المدرسة؛ فيجعلهم محبطين، ويشعرون بالملل، والرتابة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الفقرة (6) (أتأخّر عند ذهابي إلى المدرسة) جاءت بدرجة توافر منخفضة. وهذا يشكل مؤشرا إيجابيا واتفقت هذه النتيجة مع نتائج المقابلات –مثلما في الجدول(5)–؛ إذ بلغت نسبتها (20%)؛ فعلى الرغم من معاناة المعلمين من الضغوطات، والتعب، والإرهاق، إلا أنهم يلتزمون بساعات الدوام في المدرسة، ولا يتأخرون إلا لأسباب اضطرارية.

وتعزى هذه النتيجة إلى التزامهم بالقوانين، والأنظمة التربوية، والمدرسية، بتطبيقها، وعدم تفاديها، أو الخروج عنها، وهذا يدل على الوازع الديني، والأخلاقي، والضمير الحي، الذي يجعلهم ملتزمين بالأنظمة والقوانين، فعلى الرغم من كل الظروف الصعبة المحيطة بهم، التي قد تكون دافعًا بألّا يكون لديهم التزام، إلا أنهم يلتزمون بالدوام، وبتطبيق السياسات التربوية.

أمّا النّتائج الكيفية لمجال الإجهاد الانفعاليّ، الّتي جرى الحصول عليها من خلال المقابلة، فهي موضّحة في الجدول (7) الآتي:

الجدول (7): النّسبة المئوية لنتائج الإجهاد الانفعاليّ خلال المقابلة مرتبة تنازليًا حسب النسبة المئوية للإجابة

الرقم	الفقرة	النسبة المئوية
1	يبذل المعلم كل ما بوسعه ويستنفذ طاقته كافة في سبيل مصلحة الطلبة	%75
2	يشعر بالإرهاق والشرود الذهني أثناء تأدية عمله في المدرسة.	%68
3	يشعر بالملل والضجر من الروتين اليومي المدرسي.	%65
4	يتأخر بإنجازاته ومهامه ويتثاقل من المسؤوليات الإضافية.	%30
5	يعاني من عدم الالتزام بأداء المهام والأعمال المدرسية والتأخير عن الدوام.	%20

ومن الاقتباسات التي تؤكد ما جاء في الجدول (5) ما يلي:

- م(1): "أنه يعاني من عدم الالتزام بأداء المهام والأعمال المدرسية".
- م(2): "الإحباط والتوتر والعصبية".
- م(3): "عدم الرغبة بإعطاء حصص أو المناوبة".

2. تبلّد المشاعر

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات تبلّد المشاعر مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	17	تقلّل الخيارات المتاحة أمامي من دافعيتي نحو مهنتي الوظيفيّة.	3.07	1.225	%61.4	متوسط
2	16	يقلّ حماسي للمهنة يومًا تلو الآخر.	3.02	1.321	60.4%	متوسط
3	15	أحس بالانزعاج والقلق؛ لأن هذه المهنة تزيد من سلبية عواطفي	2.80	1.203	56.0%	متوسط
4	10	لا أهتمّ بما يحدث في المدرسة.	2.33	1.125	46.6%	منخفض
5	11	أصبحت قاسيًا في التعامل مع الآخرين في المدرسة.	2.32	1.123	46.4%	منخفض
6	13	يلومني الطّلبة على بعض المشكلات التي يعانون منها.	2.21	1.062	44.2%	منخفض
7	14	أتأخّر في أداء المهمّات المنوطة بي في المدرسة.	2.20	1.118	44.0%	منخفض
8	12	أتعامل مع الآخرين كأنّهم جماد.	2.06	1.063	41.2%	منخفض

جاء مجال "تبلد المشاعر" في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي بلغ (2.50)، وبتقدير متوسط. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج المقابلات الشخصية –مثلما في الجدول (9)–، إذ اعترف المعلمون والمعلمات بانخفاض الرغبة لديهم في العمل في مهنة التعليم مع مرور الوقت، وانخفاض الحماس، والدافعية، لديهم. وتعزى هذه النتيجة، إلى أن التوتر، والقلق، والضغوطات النفسية التي يتعرض لها المعلمون، لها أثر كبير في تصرفاتهم، وسلوكاتهم في المدرسة؛ فتجعلهم يشعرون بعدم الرغبة في التواصل والتفاعل مع الآخرين؛ فتقل دافعيتهم، وحماسهم، نحو المهنة يومًا بعد يوم؛ فيصلون أحيانًا إلى مرحلة فقدان الشغف للمهنة؛ لعوامل كثيرة، منها: الأعمال التي تفوق قدرتهم، وتحد أحيانًا من إبداعهم وتميزهم؛ لعدم توفر الوقت؛ فيصبح لا مباليًا، غير مسؤول عما يدور في المدرسة.

أما الفقرة (12) التي تنص على: "أتعامل مع الآخرين كأنهم جماد"، فحصلت على أقل المتوسطات الحسابية؛ ودرجة توافر منخفضة. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج المقابلات –مثلما في الجدول (6)–؛ فبلغت نسبتها (10%)؛ أي إن المعلمين يستطيعون تكوين علاقات حسنة مع زملائهم في العمل، ويقدرون على إيجاد جو عمل مريح لهم، على الرغم من قلة التشجيع والتحفيز، وقلة المكافآت، والحوافز المادية، والمعنوية, وهذا مؤشر إيجابي لانخفاض الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين.

وتعزى هذه النتيجة، إلى تعاملهم مع زملائهم بروح إيجابية، وعلاقات أخوية، تسودها المحبة والعطف، على الرغم من الضغوطات، والتعب، والإرهاق، الذي يواجهونه في المدرسة؛ فنجدهم دائمًا يدًا واحدةً في المناسبات الاجتماعية، يشاركون بعضهم الأفراح، والأحزان، داخل المدرسة، وخارجها، ويشعرون أن الطلبة أبناؤهم وبناتهم، وبخاصة المعلمات؛ لطبيعتهن الأنثوية المليئة بالعواطف، والمشاعر الإيجابية.

أمّا النّتائج الكيفية لمجال تبلد المشاعر، الّتي جرى الحصول عليها من خلال المقابلة، فهي موضّحة في الجدول (7) الآتي:

الجدول (9): النّسبة المئوية لنتائج تبلّد المشاعر خلال المقابلة مرتبة تنازليًا حسب النسبة المئوية للإجابة

الرقم	الفقرة	النسبة المئوية
1	يشعر المعلم بانخفاض الرغبة في متابعة عمله في مهنة التعليم لقلة الحوافز المعنوية والمادية التي توفرها هذه المهنة.	%60
2	يشعر المعلم بانخفاض الحماس والدافعية لديه لحضور الاجتماعات التي يعقدها المدير أو المشرفون .	%55
3	ينجز الأعمال الموكلة إليه بصعوبة وحتى آخر لحظة.	%50
4	يشعر بعدم الانتماء للعمل وعدم الاهتمام بما يصدر من تعليمات من المدير أو المشرف وكل ما يخص المدرسة.	%20
5	يعاني من صعوبة التواصل مع الناس وتكوين علاقات.	%10

ومن الاقتباسات التي تؤكد ما جاء في الجدول (7) ما يلي:

- م(1): "بأنه يتعامل مع مشاكل الطلبة بكل فتور ولا مبالاة".
- م(2): "بانه يعاني من صعوبة التواصل مع الناس وتكوين علاقات"
- م(3): "عدم المشاركة في المناسبات الاجتماعية في المدرسة ".

3) تدنّي الإنجاز الشّخصيّ

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات تدنّي الإنجاز الشّخصيّ مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	25	أحبط لعدم تقدير جهدي المبذول في العمل.	3.05	1.287	61.0%	متوسط
2	27	أعاني من النّمط الإداري السّائد في مدرستي الّذي يحدّ من قدراتي المهنيّة.	2.90	1.256	58.0%	متوسط
3	26	أعاني من نقص في إنجازاتي الشّخصيّة؛ لضيق الوقت.	2.83	1.189	56.6%	متوسط
4	28	أتوتّر في أثناء ممارسة مهمّاتي الوظيفيّة.	2.51	1.181	50.2%	متوسط
5	23	أفتقد التّقدير من الطّلبة على جهودي.	2.35	1.186	47.0%	متوسط
6	20	لا أستطيع مواجهة مشكلاتي الوظيفيّة بمرونة عالية.	2.29	1.043	45.8%	منخفض
7	18	أفشل في خلق جوّ عمل مريح مع زملائي في المدرسة.	2.28	1.113	45.6%	منخفض
8	24	أفتقد القدرة على الإنجاز.	2.26	1.095	45.2%	منخفض

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
9	19	أعجز عن معاملة طلبتي على نحو جيّد.	2.16	1.071	43.2%	منخفض
10	21	أُقصّر في مهمّاتي الوظيفيّة.	2.08	1.050	41.6%	منخفض
11	22	أؤثّر سلبًا في حياة الآخرين.	2.00	1.068	40.0%	منخفض

وأظهرت النتائج أن مجال "تدني الإنجاز الشخصي" جاء في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي بلغ (2.43)، وبتقدير متوسط. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج المقابلات –مثلما في الجدول (9)–؛ إذ أشار المعلمون إلى معاناتهم من الإحباط؛ لعدم تقديرهم، وتقدير إنجازاتهم، فلا يسعون للتطوير، أو المشاركة في المبادرات التي تَرفع من مستوى المدرسة، ويتجنبون حضور المشرف والمدير إلى حصصهم الصفية، أو متابعة أعمالهم؛ لتقصيرهم في التحضير، والأعمال الكتابية، وربما لعدم توفير بيئة تعليمية مناسبة لأعمالهم، وتنفيذ الأنشطة المطلوبة، أو الاستراتيجيات. وتعزى هذه النتيجة إلى حاجة المعلم الماسة إلى التقدير المعنوي، والمادي، على قدر جهده المبذول؛ فالإنسان –بالفطرة– يحب التعزيز، ولو بكلمة بسيطة، فلها أثر كبير في نفسه، وترفع من معنوياته، وعندما يجتهد المعلم، ولا يلقى أي نوع من التعزيز، سيُحبط، وبخاصة، إذا كان معلمًا مخلصًا في عمله، يعمل بحبٍّ وإخلاص.

وللنمط الإداري السائد في المدرسة دور كبير في دعم المعلمين، وتقدير جهودهم المبذولة؛ فمنهم من يسعى إلى تطوير المدرسة ورفع مستواها، لكن الوقت لا يسعفه؛ لكثرة الأعمال الملقاة عليه؛ فيشعر بالعجز، والنقص في إنجازاته الشخصية، وربما ينجز بعض الأعمال والأنشطة اللامنهجية على حساب وقته، وجهده، وصحته، ومن الممكن ألّا تتوفر البيئة التعليمية المناسبة لتنفيذ الأنشطة والاستراتيجيات؛ فيسبب له الإحباط.

أما الفقرة (22) التي تنص على: "أؤثر سلبًا في حياة الآخرين"؛ فحصلت على أقل المتوسطات الحسابية؛ ودرجة توافر منخفضة. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج المقابلات؛ –مثلما في الجدول (9)–؛ إذ بلغت نسبتها (10%)؛ فعلى الرغم من عدم تقدير جهود المعلمين، إلا أنهم يؤثرون إيجابًا في المدرسة، والزملاء، والطلبة، ويسعون إلى تكوين علاقات هدفها التأثير في الآخرين إيجابًا، وتقديم العون، والمساعدة لهم، سواء داخل المدرسة أم خارجها. وتعزى هذه النتيجة، إلى أن المعلمين يسعون دائمًا إلى بناء علاقات إيجابية مع الزملاء، يكون لها طيب الأثر في حياتهم، وتكوين علاقات تحكمها الأخوة، والتسامح، والإيثار، والتعاون، والمبادرة، إذ يقضون ساعات طويلة معهم، ويتبادلون الأحاديث والمشورة في بعض الأمور، ويتشاركون أفراحهم، وأحزانهم، كأنهم خلية نحل.

أمّا النّتائج الكيفية تدني الإنجاز الشخصي، الّتي جرى الحصول عليها من خلال المقابلة، فهي موضّحة في الجدول (11) الآتي:

الجدول (11): النّسبة المئوية لنتائج تدنّي الإنجاز الشّخصيّ خلال المقابلة مرتبة تنازليًا حسب النسبة المئوية للإجابة

الرقم	الفقرة	النسبة المئوية
1	يعاني المعلم من الشعور بالإحباط لانعدام الحصول على ترقية في الوظيفة بالرغم من تنوع إنجازاته.	%65
2	يفتقد القدرة على إنجاز مبادرات جديدة تظهر إبداعه في العمل.	%50
3	يفشل في معالجة القضايا التي تتعلق بمشاكل الطلبة في المدرسة	%30
4	يتجنب حضور المشرف ومدير المدرسة بسبب تقصيره في التحضير للحصص الدراسية.	%20
5	لا يرغب بالتعاون مع زملائه في المدرسة بسبب كثرة الأعباء الموكلة إليه في المدرسة	%10

ومن الاقتباسات التي تؤكد ما جاء في الجدول (9) ما يلي:

- م(1): "تكرار الاختبارات المعدة سابقا وعدم التجديد وقلة التحضير".
- م(2): "عدم المشاركة في اي أنشطة لامنهجية وعدم الاكتراث بالتقييم السنوي".
- م(3): "لا ينجز مهماته الوظيفية بقناعة".

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لواقع الاحتراق الوظيفيّ لَدى معلّمي المدارس الحكوميّة في فِلَسْطين، من وُجهة نظرهم، تعزى إلى متغيّرات (الجنس، والمؤهّل العلميّ، وعدد سنوات الخدمة، والمديرية، والمرحلة الدراسية)؟ انبثقت عنه الفرضيات الصفرية الآتية:

1. نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha<.05$) بين متوسطات الاحتراقُ الوظيفيّ لدى معلّمي المدارسِ الحُكوميّةِ في فِلَسْطين مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِهِم تعزى إلى متغيرات: (الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخدمة)، والتفاعل بينها.

للإجابة عن الفرضية الأولى، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاحتراقُ الوظيفيّ لدى معلّمي المدارسِ الحُكوميّةِ في فِلَسْطين مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِهِم، تعزى إلى متغيرات: (الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخدمة)، والتفاعل بينها، والجدول (12) يبين ذلك:

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على أداة الاحتراقُ الوظيفيّ ومجالاته لدى معلّمي المدارسِ الحُكوميّةِ في فِلَسْطين مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِهِم تعزى إلى متغيرات: (الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخدمة)

المتغير	مستوى المتغير	الإحصائي	الإجهاد الانفعاليّ	تبلّد المشاعر	تدنّي الإنجاز الشّخصيّ	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	المتوسط	3.19	2.72	2.63	2.84
		الانحراف	.855	.980	.978	.890
	أنثى	المتوسط	2.97	2.36	2.30	2.53
		الانحراف	.833	.864	.837	.789
المؤهل العلمي	بكالوريوس	المتوسط	3.05	2.46	2.39	2.62
		الانحراف	.822	.896	.876	.811
	ماجستير فأعلى	المتوسط	3.09	2.65	2.59	2.77
		الانحراف	.946	1.038	1.020	.959
عدد سنوات الخدمة	5 سنوات فأقل	المتوسط	2.94	2.35	2.30	2.52
		الانحراف	.916	.989	.928	.895
	من 6-10 سنوات	المتوسط	3.25	2.73	2.74	2.90
		الانحراف	.923	1.027	1.012	.931
	أكثر من 10 سنوات	المتوسط	3.06	2.51	2.40	2.64
		الانحراف	.779	.853	.849	.774

الجدول (13): تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات (مع تفاعل) على أداة الاحتراقُ الوظيفيّ ومجالاته لدى معلّمي المدارس الحُكوميّةِ في فِلَسْطين مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِهِم تعزى إلى متغيرات: (الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخدمة)، والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	الإجهاد الانفعاليّ	2.953	1	2.953	4.186	.041*
	تبلّد المشاعر	6.468	1	6.468	7.896	.005*
	تدنّي الإنجاز الشّخصيّ	3.957	1	3.957	5.059	.025*
	الدرجة الكلية	4.246	1	4.246	6.266	.013*
المؤهل العلمي	الإجهاد الانفعاليّ	.000	1	.000	.000	.986
	تبلّد المشاعر	1.150	1	1.150	1.404	.237
	تدنّي الإنجاز الشّخصيّ	.718	1	.718	.918	.339
	الدرجة الكلية	.403	1	.403	.594	.441

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
عدد سنوات الخدمة	الإجهاد الانفعاليّ	4.046	2	2.023	2.867	.058
	تبلّد المشاعر	5.719	2	2.859	3.491	.032*
	تدنّي الإنجاز الشّخصيّ	6.289	2	3.144	4.020	.019*
	الدرجة الكلية	5.326	2	2.663	3.930	.020*
الجنس * المؤهل العلمي	الإجهاد الانفعاليّ	.308	1	.308	.436	.509
	تبلّد المشاعر	.367	1	.367	.448	.504
	تدنّي الإنجاز الشّخصيّ	.016	1	.016	.020	.888
	الدرجة الكلية	.160	1	.160	.237	.627
الجنس * عدد سنوات الخدمة	الإجهاد الانفعاليّ	3.114	2	1.557	2.207	.112
	تبلّد المشاعر	4.233	2	2.117	2.584	.077
	تدنّي الإنجاز الشّخصيّ	3.813	2	1.906	2.437	.089
	الدرجة الكلية	3.642	2	1.821	2.687	.069
المؤهل العلمي * عدد سنوات الخدمة	الإجهاد الانفعاليّ	.006	2	.003	.004	.996
	تبلّد المشاعر	.256	2	.128	.156	.856
	تدنّي الإنجاز الشّخصيّ	.002	2	.001	.001	.999
	الدرجة الكلية	.020	2	.010	.015	.986
الجنس * المؤهل العلمي * عدد سنوات الخدمة	الإجهاد الانفعاليّ	.595	2	.297	.422	.656
	تبلّد المشاعر	1.344	2	.672	.821	.441
	تدنّي الإنجاز الشّخصيّ	1.707	2	.854	1.091	.337
	الدرجة الكلية	1.173	2	.586	.865	.422
الخطأ	الإجهاد الانفعاليّ	254.693	361	.706		
	تبلّد المشاعر	295.700	361	.819		
	تدنّي الإنجاز الشّخصيّ	282.383	361	.782		
	الدرجة الكلية	244.596	361	.678		

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) على أداة الاحتراق الوظيفي، ومجالاته، لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين، تعزى إلى متغير المؤهل العلمي. وتعزى هذه النتيجة، إلى أن الاحتراق الوظيفي يصيب معظم المعلمين، بغض النظر عن المؤهل العلمي الذي يحملونه، لأنه يزيد ضغوطات المعلمين النفسية، والجسدية، ولا ينقصها؛ إذ يواجهون –على اختلاف درجاتهم العلمية– ضغوطات وظروفًا متشابهة، وهذا يقلل من مستويات الاختلاف لديهم في مستوى الاحتراق الوظيفي، وعلاوة على ذلك، فإن الهيئات التعليمية من كلا الجنسين، يتمثّلون القيم نفسها، والاستعداد نفسه للقيام بالمهمات المنوطة بهم، ويمتلكون المهارات الكافية في نسق واحد تجاه وظائفهم، ومتطلباتها، ويعيشون ظروف العمل نفسها إلى حد ما، والرؤيا واضحة لكلا الجنسين تجاه تحقيق الأهداف التربوية العامة، والأهداف التي تسعى مؤسساتهم إلى تحقيقها خاصة، وهذا يدل على وعيهم بحدود قدراتهم، ويفصلون بين حياتهم الشخصية ومجال عملهم في حالة من التفاني بما يقدمون. واتفقت هذه النتيجة، مع دراسة القنيصي ومحمد (2022).

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05)، على مقياس الاحتراق الوظيفي ومجالاته، لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين، من وجهة نظرهم، تعزى إلى أثر التفاعل بين (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة).

وتعزى هذه النتيجة، إلى وجود تفاعل بين الجنسين الذكور والإناث، والأمر نفسه بالنسبة للمؤهل العملي، وعدد سنوات الخدمة؛ أي إن كلا الجنسين، من حملة الدرجات العلمية المختلفة، واختلاف عدد سنوات خدمتهم، تطبق عليهم القوانين والأنظمة نفسها،

إذ يتعرضون للضغوطات النفسية، والجسدية ذاتها، والظروف نفسها، وإن وجد اختلاف مع كمية الضغوطات، فإن لها التأثير نفسه؛ فالإنسان –بفطرته– تؤثر فيه الضغوطات، التي ربما تكون فوق طاقته، ولا يستطيع تحملها، ونصاب الحصص، وجدول المناوبة، وتوزيع اللجان، والأنشطة الصفية واللاصفية مثلًا، وكلها أمور مطبقة في المدارس والمديريات كافة، فهي سياسات تربوية من الإدارة العليا (وزارة التربية والتعليم)، تطبقها مديرياتها، ومدارسها، على حد سواء.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) على مقياس الاحتراق الوظيفي، ومجالاته، لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين، تعزى إلى متغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور.

وتعزى هذه النتيجة، إلى معاناة الذكور من ضغوطات متعددة، تتمثل بانخفاض نسبة الرواتب، في ظل الظروف المعيشية الصعبة، وغلاء المعيشة التي يعاني منها الشعب الفلسطيني بخاصة؛ فيصابون بالاحتراق الوظيفي؛ لكثرة الأعباء، والمسؤوليات؛ فتقع على عاتقهم مسؤوليات تحمل الأعباء الأسرية، فهم الأكثر مواجهة لتلك الأعباء، والأكثر مطالبة بتوفير الحياة المعيشية الكريمة لأسرهم المختلفة، وعادة ما يكونون في الواجهة لتحمل متطلبات المعيشة المتجددة، والمتشعبة، على اختلاف أنواعها. واتفقت هذه النتيجة، مع دراسة القنيصي ومحمد (2022)، ودراسة الوائلي (2017)، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة منصور وأحاجي (2021).

2. نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α<.05) بين متوسطات الاحتراقُ الوظيفيّ لدى معلّمي المدارسِ الحُكوميّةِ في فِلَسْطين مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِهِم تعزى إلى متغيرات: (المديرية، المرحلة الدراسية)، والتفاعل بينهما.

للإجابة عن الفرضية الثانية، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاحتراقُ الوظيفيّ لدى معلّمي المدارسِ الحُكوميّةِ في فِلَسْطين مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِهِم تعزى إلى متغيرات: (المديرية، المرحلة الدراسية)، والتفاعل بينهما، والجدول (14) يبين ذلك:

الجدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على أداة الاحتراقُ الوظيفيّ لدى معلّمي المدارسِ الحُكوميّةِ في فِلَسْطين مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِهِم تعزى إلى متغيرات (المديرية، والمرحلة الدراسية)

المتغير	مستوى المتغير	الإحصائي	الإجهاد الانفعاليّ	تبلّد المشاعر	تدنّي الإنجاز الشّخصيّ	الدرجة الكلية
المديرية	قلقيلية	المتوسط	3.01	2.45	2.36	2.59
		الانحراف	.883	.938	.879	.844
	طولكرم	المتوسط	3.12	2.64	2.58	2.77
		الانحراف	.836	1.051	1.091	.952
	رام الله والبيرة	المتوسط	3.19	2.63	2.52	2.77
		الانحراف	.922	.952	.988	.909
	جنوب الخليل	المتوسط	3.03	2.47	2.44	2.64
		الانحراف	.797	.835	.809	.750
	شرق غزة	المتوسط	2.89	2.24	2.17	2.42
		الانحراف	.791	.817	.656	.700
المرحلة الدراسية	أساسية دنيا	المتوسط	2.98	2.41	2.35	2.57
		الانحراف	.885	.931	.911	.857
	أساسية عليا	المتوسط	3.05	2.49	2.47	2.66
		الانحراف	.857	.975	.945	.882
	ثانوية	المتوسط	3.17	2.63	2.47	2.74
		الانحراف	.778	.847	.855	.765

الجدول (15): تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات (مع تفاعل) على أداة الاحتراقُ الوظيفيّ ومجالاته لدى معلّمي المدارسِ الحُكوميّةِ في فِلَسْطين مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِهِم تعزى إلى متغيرات (المديرية، والمرحلة الدراسية)، والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
المديرية	الإجهاد الانفعاليّ	2.858	4	.715	.997	.409
	تبلّد المشاعر	5.594	4	1.398	1.639	.164
	تدنّي الإنجاز الشّخصيّ	4.717	4	1.179	1.427	.224
	الدرجة الكلية	4.194	4	1.049	1.484	.207
المرحلة الدراسية	الإجهاد الانفعاليّ	1.181	2	.591	.824	.439
	تبلّد المشاعر	1.302	2	.651	.763	.467
	تدنّي الإنجاز الشّخصيّ	.274	2	.137	.166	.848
	الدرجة الكلية	.683	2	.341	.483	.617
المديرية * المرحلة الدراسية	الإجهاد الانفعاليّ	5.690	8	.711	.993	.441
	تبلّد المشاعر	6.156	8	.770	.902	.515
	تدنّي الإنجاز الشّخصيّ	4.204	8	.526	.636	.747
	الدرجة الكلية	4.911	8	.614	.869	.543
الخطأ	الإجهاد الانفعاليّ	256.524	358	.717		
	تبلّد المشاعر	305.467	358	.853		
	تدنّي الإنجاز الشّخصيّ	295.774	358	.826		
	الدرجة الكلية	252.991	358	.707		

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05)

يتضح من الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α<.05) على مستوى الاحتراق الوظيفي ومجالاته لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين، من وجهة نظرهم، تعزى إلى متغيري (المديرية، المرحلة الدراسية)، والتفاعل بينهما.

وتعزى هذه النتيجة إلى وجود ظاهرة الاحتراق الوظيفي في أغلب المديريات، بلا استثناء، وفي معظم المراحل الدراسية سواء كانت أساسية دنيا أم أساسية عليا أم ثانوية؛ لكوننا نعيش في دولة واحدة، بظروف سياسية، واقتصادية، وبيئية، واحدة، من شمال فلسطين حتى جنوبها، ولتطابق المهمات والواجبات الملقاة على المعلم في المديريات والمراحل الدراسية كافة؛ فالسياسات والخطط التربوية تطبق فيها، حتى لو كان هناك اختلاف بسيط مع بعض الظروف والعوامل من مدرسة إلى أخرى، فمعظم المديريات والمراحل الدراسية، يتعرض معلموها لظاهرة الاحتراق الوظيفي.

التوصيات والمقترحات

في إطار ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، تقدم الدراسة توصيات، ومقترحات، على النحو الآتي:

1. تهيئة بيئات العمل في المدارس، وإيجاد بيئات صحية، وسليمة، تفي بمتطلبات العملية التعليمية، وتحقق أهدافها، مثل: توفير المرافق، والأجهزة، والإنترنت، والقاعات.
2. عقد الدورات، والندوات التثقيفية، وبرامج التنمية المهنية للمعلمين والمعلمات، حول كيفية التعامل مع ضغوط العمل؛ للتقليل من ظاهرة الاحتراق الوظيفي.
3. الاهتمام بالجوانب النفسية، والإنسانية، وبناؤها على أساس الثقة، والاحترام المتبادل، والتعاون، وتحقيق العدالة، والمساواة، والمشاركة في صنع القرار، التي تقلل من مستوى الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين.

المصادر والمراجع باللغة العربية

- أيبو، ن. (2019). **الضغوط النفسية**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع.
- بشماني، ش. (2014). دراسة تحليلية مقارنة للصيغ المستخدمة في حساب حجم العينة العشوائية، **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**، 36 (5): 85–100.

- حراز، س. (2015). أثر تطبيق سياسة التدوير على الاحتراق الوظيفي: دراسة تطبيقية على جامعة دمياط، **مجلة البحوث التجارية**، 37(1): 193-235.
- الحربي، ن. (2021). الأنماط القيادية الإدارية في مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم وعلاقتها بالاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، **مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 29(3): 403-423.
- الحضرمي، ن. (2019). النمط القيادي السائد لدى قائدات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة وعلاقته بالالتزام التنظيمي للمعلمات، **مجلة كلية التربية**، 1(183): 314-374.
- العمري، م. ونصر، م. (2016). ضغوط العمل وعلاقتها بالاحتراق الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدارس التطوير بمدينة تبوك، **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، 5(7): 136-149.
- عيسوي، ن. (2015). تأثير الاحتراق الوظيفي في جودة أداء أعضاء هيئة التعليم بالجامعات الخاصة، **المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة**، (1)، 248-278.
- القنيصي، ن. ومحمد، م. (2022). تحقيق أهداف الإدارة المدرسية "أهداف المنظومة" وعلاقتها بالاحتراق الوظيفي لدى معلمي التعليم العام في محافظة عنيزة، **المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية**، 4(1): 111-140.
- لملوم، ز. (2018). **الاحتراق النفسي للمعلم**، عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.
- المسعودي، آ. **(2016). الاحتراق الوظيفي وتأثيره في مستوى أداء المعلمات بالمرحلة المتوسطة بمنطقة تبوك**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.
- ملحم، م. (2019). تأثير العدالة التنظيمية في الاحتراق الوظيفي في المدارس الحكومية الفلسطينية، **الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية**، 28 (2): 51-77.
- منصور، م. وأحاجي، خ. (2021). التوافق المهني وعلاقته بالاحتراق الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة بمحافظات غزة، فلسطين، **مجلة عطاء للدراسات والأبحاث**، (1): 188-212.
- الوائلي، س. (2017). درجة الإحساس بالاحتراق الوظيفي وعلاقته بالأداء التعليمي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في الأردن (دراسة تقويمية)، **مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، (33): 268-297.
- وزارة التربية والتعليم. (2021). **المدارس الحكومية الفلسطينية**، استرجع بتاريخ: (25.11.2022)، متوفر عبر الرابط الآتي: https: //www. mohe. ps

References

- Abkhou, T. & Jenaabadi, H. (2015). Comparative analysis of the relationship between job burnout and general health of male and female high school teachers in Zabol. **Natural Science**, 7(8): 399-391.
- Aibo, N. (2019). **Psychological pressures,** Alexandria: Dar Al-Ma'rifa University for Publishing and Distribution.
- Al-Hadrami, N. (2019). The prevailing leadership style among female secondary school leaders in the Holy City of Mecca and its relationship to the organizational commitment of female teachers (in Arabic), **Journal of the College of Education**, 1 (183): 314-374.
- Al-Harbi, N. (2021). Administrative leadership styles in general education schools in the Qassim region and their relationship to job burnout among teachers (in Arabic), **Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies**, 29(3): 403-423.
- Al-Masoudi, A. (2016**). Job burnout and its impact on the level of performance of middle school teachers in the Tabuk region** (in Arabic), (unpublished master's thesis), Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh, Saudi Arabia.
- Al-Omari, M. and Nasr, M. (2016). Work stress and its relationship to job burnout among secondary school teachers in development schools in the city of Tabuk, **International Specialized Educational Journal** (in Arabic), 5(7): 136-149.
- Al-Qunaisi, N. and Muhammad, M. (2022). Achieving school administration goals "system goals" and their relationship to job burnout among general education teachers in Unayzah Governorate (in Arabic), **Scientific Journal of Educational Sciences and Mental Health**, 4(1): 111-140.

- Al-Waeli, S. (2017). The degree of feelings of job burnout and its relationship to the educational performance of Arabic language teachers at the secondary level in Jordan (an evaluative study) (in Arabic), **Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences**, (33): 268-297.
- Bakker, A. & Costa, P. (2014). Chronic job burnout and daily functioning: A theoretical analysis. **Burnout Research**, 1(3), 112-119.
- Bashmani, S. (2014). A comparative analytical study of the formulas used to calculate the random sample size (in Arabic), **Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies,** 36 (5): 85-100.
- Gallegos, W., Huamani Cahua, J., & Ceballos Canaza, K. (2019). Burnout Syndrome in School Teachers and University Professors: A Psychometrical and Comparative Analysis from Arequipa City. **Journal of Educational Psychology-Propositos -Representaciones,** 7(3), 92-113.
- Garcia, E. (2011.) **A tutorial on correlation coefficients**, information- retrieval-18/7/2018. https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf.
- Haraz, S. (2015). The impact of implementing a rotation policy on job burnout: an applied study at Damietta University, Journal of Business Research, 37(1): 193-235.
- Issawi, N. (2015). The effect of job burnout on the quality of performance of teaching staff members at private universities (in Arabic), **Scientific Journal of Economics and Trade,** (1), 248-278**.**
- Jenaabadi, H., Nejad, B., Abadi, F., Haghi, R., & Hojatinasab, M. (2016). Relationship of workaholism with stress and job burnout of elementary school teachers. **Health**, 8(01), 22-43.
- Lamloum, Z. (2018). **Teacher psychological burnout**, Amman: Academic Book Center.
- Mansour, M. and Ahajy, K. (2021). Professional compatibility and its relationship to job burnout among special education teachers in Gaza governorates (in Arabic), Palestine, **Ataa Journal for Studies and Research**, (1): 188-212.
- Melhem, M. (2019). The effect of organizational justice on job burnout in Palestinian public schools (in Arabic), **Islamic University for Economic and Administrative Studies,** 28 (2): 51-77**.**
- Sokmen, Y. & Kilic, D. (2019). The Relationship between Primary School Teachers' Self-Efficacy, Autonomy, Job Satisfaction, Teacher Engagement and Burnout: A Model Development Study**. International Journal of Research in Education and Science**, 5(2), 709-721.
- The Ministry of Education. (2021). **Palestinian Public Schools** (in Arabic), retrieved on: (11/25/2022), available via the following link: https: //www. mohe. Ps.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (45) .September 2024
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

Effectiveness of the Educational Supervision System in Palestine in light of Some Variables

*Mr. Ayyoub Mousa Olyan[1] *, Prof. Ratib Salama Al-Saud[2]*

1PhD student, AL-Quds University, Jerusalem, Palestine. 2 Professor, University of Jordan, Amman, Jordan.

Oricd No: 0000-0002-5012-1260 **Oricd No**: 0009-0008-6879-1669
Email: ayyoub.olyan@moe.edu.ps **Email**: alsoud@ju.edu.jo

Received: 6/03/2024

Revised: 10/03/2024

Accepted: 7/04/2024

***Corresponding Author:** ayyoub.olyan@moe.edu.ps

Citation: Olyan , A. M., & Al-Saud, R. S. Effectiveness of the Educational Supervision System in Palestine in light of Some Variables. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 15(45). https://doi.org/10.33977/1182-015-045-015

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

Objective of the study: This study aims to identify the degree of effectiveness of the educational supervision system in Palestine and its relationship to some variables.
Study Methodology: The researchers followed the descriptive survey approach to achieve the objectives of the study, through a questionnaire that was distributed to the study sample, which consisted of 261 male and female supervisors, and 369 male and female managers.
Study Results: The results showed that the degree of effectiveness of the management of the educational supervision system in Palestine from the point of view of supervisors and school principals was high, and that there were statistically significant differences at the significance level (α =.05) attributed to the effect of the "job title" variable on the overall score among principals from On the one hand, and among educational supervisors on the other hand, it was in favor of the principals. The results also showed that there were no differences due to the "gender" variable and the "academic qualification" variable.
Conclusion: Focus on the necessity of the educational supervisor's involvement with the school principal in analyzing the educational environment. Linking the necessary professional development for teachers to the implementation of educational programs. And developing the capabilities of teachers, as it must take into account the development of self-reflection skills in their educational performance.
Keywords: Educational supervision, educational supervision system.

فاعلية منظومة الإشراف التربوي في فلسطين في ضوء بعض المتغيرات

أ. أيوب موسى عليان[1]، أ. د. راتب سلامة السعود[2]*

[1]طالب دكتوراه، كلية التربية، جامعة القدس، القدس، فلسطين.
[2]أستاذ كلية التربية، أستاذ السياسات التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الملخص

هدف الدراسة: هدفت الدراسة* التعرّف إلى درجة فاعلية منظومة الإشراف التربوي في فلسطين وعلاقتها ببعض المتغيرات.
منهجية الدراسة: اتبع الباحثان المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة، من خلال استبانة وزّعت على عينة الدراسة؛ والمكونة من (261) مشرفاً ومشرفة، و (369) مديراً ومديرة.
نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن درجة فاعلية إدارة منظومة الإشراف التربوي في فلسطين من وجهة نظر المشرفين ومديري المدارس كانت مرتفعة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= .05) تعزى لأثر متغير "المركز الوظيفي" في الدرجة الكلية بين المديرين من جهة، والمشرفين التربويين من جهة أخرى وكانت لصالح المديرين، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى لمتغير" الجنس"، ومتغير "المؤهل العلمي".
الخلاصة: التركيز على ضرورة مشاركة المشرف التربوي مدير المدرسة في تحليل البيئة التربوية، وربط التنمية المهنية اللازمة للمعلمين بتنفيذ البرامج التعليمية، وتطوير قدرات المعلمين؛ إذ يجب أن تراعي تنمية مهارات التأمل الذاتي في الأداء التعليمي لديهم.
الكلمات مفتاحية: الإشراف التربوي، منظومة الإشراف التربوي.

المقدمة

تشهد الأنظمة التربوية في جميع أنحاء العالم سلسلة من التطورات والتغيرات في المعرفة والعلوم والتكنولوجيا بشكل متسارع، وهو ما دفع الخبراء التربويين إلى إعادة النظر في الأنظمة التعليمية، وتكثيف الاهتمام بالمعلم؛ نظراً لدوره المحوري في عملية التعليم. ويعدّ نظام الإشراف التربوي من الأركان الأساسية في إدارة المنظومة التربوية؛ ووجوده مرتبط بضمان جودة الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة، ومدى تحقق النتاجات التعليمية، بالإضافة إلى أنه رافعة أساسية لتطوير أداء المعلمين والطواقم المساندة، والارتقاء بقدراتهم بشكل فعّال. وكلما كان هذا النظام متطوراً قابلاً للتغيير؛ قادراً على الاستجابة للمتغيرات المستجدة كان أكثر قدرة على تقديم الإرشاد والدعم والإسناد اللازمَيْن للمعلمين، وتوجيه عملية النمو المهني لديهم. وتعدّ العملية الإشرافية العامل الأساس في تحسين عمليتي التعليم والتعلم، إذ تعتمد على أساليب متنوعة، منها الزيارات الصفية، وإشراف الأقران، والدورات التدريبية، ومجتمعات التعلم المهني للمعلمين أثناء الخدمة، وهدفها تحسين مهارات المعلمين، وتجويد ممارستهم التعليمية، وتعزيز قدراتهم الذاتية على تقييم نتائج أعمالهم. وعليه، فإن عمل المشرف التربوي يتمثل في تقديم خدمة فنية وإدارية متخصصة هدفها الأسمى الإسهام في النمو المهني للمعلمين في مجال التعليم بشكل عام، وتعزيز أدائهم وتحسين العملية التعليمية على وجه الخصوص، ودعم تعلم الطلبة وتحصيلهم والاهتمام برفاهيتهم.

وتنبع أهمية الإشراف التربوي من أهمية دوره الهادف إلى تجويد العملية التعليمية بعناصرها كافة، وإحداث التكامل بين عناصرها بما يكفل تحسين المخرجات التعليمية. وفي إطار الحرص على تطوير التعليم وتحسين نتاجاته، ورفع كفاءة العاملين في المجال التربوي، وفي ضوء ما تواجهه المؤسّسات التعليمية من تحديات متزايدة، غدا تطوير الإشراف التربوي أمرًا حاسمًا لتحقيق التحسين المستدام وضمان جودة التعليم، فالإشراف التربوي يعدُّ عملية قيادية لها قدرة على التأثير في المعلمين والمديرين والطلاب وغيرهم من ذوي العلاقة بالعملية التعليمية؛ وذلك لتنسيق الجهود بهدف الارتقاء بتلك العملية وتحقيق أهدافها (زايد ورمان، 2015).

كما تبرز أهمية الإشراف التربوي في تطوير العملية التعليمية من خلال الدور المنوط بالمشرف التربوي، فهو يقوم بتوجيه الطاقات الكامنة لدى المعلمين باستخدام خبراته ومهاراته لخلق بيئة تعليمية مناسبة، يتولى المشرف التربوي فيها مسؤولية القيادة التنظيمية والتربوية، والإشراف على تنفيذ البرامج والأنشطة التعليمية وإدارتها وتنميتها وتقويمها؛ لتحقيق التكامل بين المواد الدراسية المختلفة. كما يقوم بتنمية قدرات المعلمين ورفع مستواهم وتمكينهم من مهارات تعليمية فعالة، ويقوم أيضا بمساعدة المعلمين في تشخيص الطلبة لتخطي صعوبات العملية التعليمية .

استنادا لما سبق؛ لا بد من وجود رؤية مستقبلية لتطوير الإشراف التربوي؛ لتمكينه من أداء دوره ورسالته في تحسين نتاجات التعليم، حتى نقدم للمجتمع الطالب المنتمي لوطنه، المبتكر، الواثق بقدراته، المنتج للمعرفة لا المستهلك لها، والمتمتع بالكفايات والمهارات العلمية والوجدانية المطلوبة، للإسهام في بناء الحضارة الإنسانية.

ولتحقيق الأهداف والدور المميز للإشراف التربوي في العملية التعليمية، فإن الأمر يتطلب استخدام أنواعا وأساليب متنوعة تتناسب مع مختلف الظروف والمواقف التعليمية، حيث يتبع المشرف التربوي نهجًا يعتمد على تحليل طبيعة الموقف التعليمي ومستوى خبرته وشخصيته، مع مراعاة خصائص المعلم المشروف عليه، وتشمل الأساليب المستخدمة الزيارات الصفية، وورش العمل التربوية، والدروس التوضيحية، وإشراف الأقران، ورغم تنوع الأساليب، إلا أنه لا يمكن اعتبار أي منها الأفضل في جميع الحالات والمواقف ومع المعلمين جميعهم وفي جميع الظروف المدرسية. (خضرة، 2014).

وفي ضوء ما سبق، وبغية تحسين نتاجات التعلم لدى الطلبة، لا بد من تشخيص واقع منظومة الإشراف التربوي في فلسطين، لنتمكن من تقديم التوصيات الكفيلة بالتحسين؛ لذا قام الباحثان بدراسة مدى فاعلية منظومة الإشراف التربوي في فلسطين من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس.

مشكلة الدراسة، وأسئلتها:

يواجه الإشراف التربوي في فلسطين العديد من التحديات التي تعيق فاعليته في تحقيق أهدافه، منها قلة الكوادر البشرية المؤهلة، وضعف البنية التحتية، ونقص الموارد المالية، وغياب التنسيق بين مختلف الجهات المعنية.

وفي ظل الجهود الحثيثة التي بذلت لتطوير إدارة المنظومة التربوية في فلسطين، وما فرضته الثورة التكنولوجية المعاصرة على الأنظمة التربوية بشكل عام، أصبح التطور والتكيف ضرورة لهذه المنظومة لمواكبة التحديث المستمر حتى تفي بمتطلبات

العصر، ورغم تعدد نظريات الإشراف التي طبقت، وعدم تبني تعليمات موحدة ومستقرة تنظم عمل منظومة الإشراف التربوي، واعتماد المشرف التربوي على زيارة واحدة للمعلم في السنة، وعدم وجود من يشرف على العملية بشكل تربوي تكاملي يضمن التفاعل على مستوى الصف أو المبحث كمجموعة كاملة في المدرسة، فإن تطوير قدرات المعلمين لا يلقى الاهتمام الكافي باحتياجاتهم في السياقات الصفية، ولا يراعى الفروق في طرق تعلّمهم وإمكانياتهم (جبر، 2023).

وتشير بعض الدراسات إلى وجود تحدياتٍ تواجه منظومة الإشراف التربوي في فلسطين كدراسة زامل ورجبي (2022)، ودراسة الحاج (2020)، ومن هذه التحديات: قلة الكوادر البشرية المؤهل، حيث يُعاني الإشراف التربوي من نقصٍ في عدد المشرفين التربويين، ممّا يُعيق قدرتهم على تغطية جميع المدارس بشكلٍ كافٍ، وضعف البنية التحتية التي تفتقر في بعض المدارس إلى المرافق والمعدات اللازمة لدعم عملية الإشراف التربوي. وكذلك نقص الموارد المالية حيث تُعاني وزارة التربية والتعليم من نقصٍ في الموارد المالية المخصصة للإشراف التربوي، ممّا يُعيق قدرتها على توفير الأدوات والوسائل اللازمة للمشرفين التربويين، كما أنّ من التحديات غياب التنسيق بين مختلف الجهات المعنية: حيث يُلاحظ غياب التنسيق بين وزارة التربية والتعليم، والجامعات، والمؤسسات التربوية الأخرى في مجال الإشراف التربوي

واستناداً إلى عمل الباحث الأول لفترة زادت على 30 عاماً في معظم المواقع التعليمية والإدارية والإشرافية في وزارة التربية والتعليم، ومن خلال إطلاع الباحث الثاني على واقع الإشراف التربوي في فلسطين بحكم تدريسه لمساق الإشراف التربوي في إحدى الجامعات الفلسطينية، تبلورت لديهما قناعة بضرورة أن تسعى وزارة التربية والتعليم إلى توفير الظروف الملائمة لتعزيزه دور المشرفين التربويين من خلال ممارسة الأنماط الإشرافية المختلفة، ما دفعهما إلى إجراء هذه الدراسة لمعرفة درجة فاعلية منظومة الإشراف التربوي في مدارس فلسطين من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين في ضوء بعض المتغيرات، وبالتالي تطوير الأداء المدرسي.

وعليه، فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

- ما درجة فاعلية منظومة الإشراف التربوي في فلسطين من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين في ضوء بعض المتغيرات؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس، السؤال الفرعي الآتي:

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عيّنة الدراسة لدرجة فاعلية منظومة الإشراف التربوي في فلسطين تعزى لمتغيرات: (المركز الوظيفي، والجنس، والمُؤهّل العِلمي)؟

أهداف الدَراسة

هَدَفَت هذه الدراسة إلى:

1. التعّرف إلى درجة فاعلية منظومة الإشراف التربوي في فلسطين من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين في ضوء بعض المتغيرات.
2. الكشف عن فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=.05) بين متوسطات تقديرات أفراد عيّنة الدراسة لدرجة فاعلية منظومة الإشراف التربوي في فلسطين؛ تعزى لمتغيرات: (المركز الوظيفي، والجنس، والمُؤهّل العِلمي).

أهميَة الدَراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال ما يأتي:

الأهمية العلمية (النظرية): نبعت أهمية الدراسة من الآتي:

1. توافق موضوع الدراسة مع التوجهات التعليمية الحديثة، في ظل المتغيرات التي يشهدها القطاع التعليمي الفلسطيني؛ لأنها تقوم على تهيئة المناخ الملائم لتحقيق رؤية الوزارة في تحسين الأداء التعليمي للمعلم وإيجاد تعلم متمركز حول الطالب.
2. كون الدراسة – في حدود علم الباحثيْن – من الدراسات الرائدة التي تناولت موضوع فاعلية منظومة الإشراف التربوي في فلسطين من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين.
3. إسهام الدراسة في إثراء المكتبة العربية كونها تشكل إضافة علمية جديدة تسهم في بناء قاعدة معلومات وبيانات في موضوع فاعلية منظومة الإشراف التربوي في فلسطين من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين، وتشكل مرجعا أدبيا للباحثين في هذا المجال وتلهمهم لدراسة سبل تطوير مجالات المنظومة الإشرافية.

الأهمية العملية (التطبيقية):

1. استعانة المخططين التربويين، والقائمين على العملية التعليمية، بنتائج الدراسة الميدانية، التي تفيد في تطوير أداء المعلمين في المدارس الفلسطينية.
2. من المتوقع أن تُسهم نتائج الدراسة في الكشف عن جوانب القوة والضعف في ممارسة المشرف التربوي ومدير المدرسة للإشراف التربوي؛ الأمر الذي سيؤدي إلى جعلهم على بصيرة في عملية التخطيط لتطوير منظومة الإشراف التربوي.
3. بناءً على النتائج، يمكن للمشرفين التربويين ومديري المدارس اتخاذ الإجراءات الضرورية لتعزيز المعلمين في النهوض بالعملية التعليمية.

مُصطلحات الدَراسة: تضمنت الدراسة المصطلح الآتي:

- **الإشراف التربوي Educational Supervision:** عرّفه السعود (69:2022) بأنّه "جميع النشاطات التربوية المنظمة التعاونية المستمرة، التي يقوم بها المشرفون التربويون ومديرو المدارس والأقران والمعلمون أنفسهم؛ بغية تحسين مهارات المعلمين التعليمية وتطويرها؛ ما يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية – التعلمية".
- ويعرف الباحثان الإشراف التربوي اجرائيا لأغراض الدراسة: مجموعة من الجهود المنظمة والمخططة والموجهة من مداخل تعليمية وبشرية ومادية، بهدف تعزيز العملية التعليمية والتربوية وتطويرها من خلال مجموعة من أنشطة ومهام، تشمل: المتابعة، والتقويم، وتقديم الدعم والتوجيه للمعلمين بهدف تطوير مهارات المعلمين، وتوفير بيئة تعليمية إيجابية، ودعم الطلاب في رحلتهم التعليمية، مما يسهم في تحقيق النمو التربوي الشامل والمتكامل.

حدود الدراسة، ومحدداتها

تحددت الدراسة بالحدود الآتية:

- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة الحالية على المشرفين التربويين ومديري المدارس في محافظات الضفة الغربية في فلسطين.
- **الحدود الزمانية:** طبقت أداة الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2024/2023م.
- **الحدود المكانية:** اقتصر تطبيق الدراسة على المدارس الحكومية ومديريات التربية والتعليم في الضفة الغربية (المحافظات الشمالية) لدولة فلسطين.

الأدب النّظري، والدراسات السّابقة

أولا. الأدب النظري: تمحور هذا الجزء حول الإشراف التربوي، والإشراف التربوي في فلسطين.

مفهوم الإشراف التربوي: تطور مفهوم الإشراف التربوي بفضل الأبحاث والدراسات والممارسات التي كشفت ضرورة إحداث تغييرات مرغوبة في العملية التعليمية؛ لتلافي القصور ومعالجة نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة.

- عرّفه سرجيوفاي وسترات (Strratt & Sergiovanni, 10:1983) بأنّه: "مجموعة الأنشطة التي تصمم لتحسين العملية التعليميّة على المستويات كافة في البرنامج المدرسي".
- وعرّفه جلكمان (Glickman, 9:1990) بأنّه: "عبارة عن طرق عدة أو وسائل متشابهة؛ تهدف إلى مساعدة المعلم لتحسن التعليم".
- وعرّف السعود (69:2022) الإشراف التربوي بأنّه: "جميع النشاطات التربوية المنظمة التعاونية المستمرة، التي يقوم بها المشرفون التربويون ومديرو المدارس والأقران والمعلمون أنفسهم؛ بغية تحسين مهارات المعلمين التعليمية وتطويرها؛ ما يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية – التعلمية".

أهداف الإشراف التَّربوي:

يهدف الإشراف التَّربوي _بشكل عام_ إلى تحسين عمليتيْ التَّعليم والتَّعلُّم من خلال تَحسين جميع العَوامل المُؤثرة عليها، ومُعالجة الصُّعوبات الَّتي تُواجهها. ولتحقيق الهدف العام تتناسق مجموعة أهداف فرعيَّة تتكامل فيما بينها، لكنَّها تختلف باختلاف ظُروف البيئة والأَهداف الَّتي يَضعَها النِّظام التَّربوي في المُجتمع، وحقيقة الأمر أنّ الناظر إلى عملية الإشراف التربوي يرى أنّ التربويين ينظرون إلى تلك الأهمية من زوايا مختلفة، وهو ما أشار إليه عطوي (2001) من أنّ أهداف الإشراف التربوي تتمثّل في تطوير المنهاج المدرسي ومحتواه وأسلوب تدريسه وتقويمه، وتعديل أساليب التدريس بما يناسب الطلبة وفروقهم الفردية، ومساعدة

المعلمين على تنمية قدراتهم وكفاياتهم بنقـــل التجارب والأبحاث والتدريب والزيارات، والتأثير في أذهان المعلمين لتقبل التغيير والتطوير التربوي، ومساعدتهم في الإقبال على تجريب الأفكار الجديدة، وتهيئة البيئة المحلية للتغيير، وتحسين البيئة المدرسية بتعزيز العلاقات الإيجابية مع المعلمين، وإشراكهم في القرارات لرفع درجة رضاهم، وتطوير علاقة المدرسة بالبيئة المحلية من خلال فتح أبوابها على المجتمع، والإفادة من مؤسسات المجتمع المحلي، وتفعيل دور مجالس أولياء الأمور.

أهمية الإشراف التربوي

الإشراف التربوي أداة لتطوير العملية التعليمية التعلمية، وتبرز أهمية الإشراف التربوي كما أجملها خضرة (2014) لكونه أداة لتطوير البيئة التعليمية، ويبدو ذلك من حاجة الإنسان بطبيعته إلى المساعدة والتعاون مع الآخرين، ومن هنا تنبع حاجة المعلم للمشرف التربوي كونه مستشاراً ومشاركاً له، والتحاق عدد من المعلمين غير المؤهلين للعمل في مهنة التدريس، يتطلب وجود مُخطِط ومدرب ومرشد، والاحتكاك بعدد من المعلمين القدامى المؤهلين تربوياً بواقع يختلف في صفاته وإمكانياته عمّا تعلموه أو تدرّبوا عليه سابقاً من أساليب تعليم حديثة في مؤسسات إعداد المعلمين؛ ما يجعل هناك حاجة إلى عملية الإشراف التربوي ليتم خلالها إيضاح فلسفة التطوير الأدائي ومبرراته أمام المعلم الذي لا يزال متمسكًا بأساليب تقليدية اعتاد عليها في عملية التدريس.

أنواع الإشراف التربوي:

يشير هوك وكناياتولا (Hoque & Kenayathulla, 2020) إلى وجود أنواع مختلفة من الإشراف التربوي، ويمكن إيجاز عدد منها:

1. الإشراف التقليدي (التفتيشي): يعتمد على الرقابة والمتابعة وتقييم أداء المعلمين، ويركز على الأخطاء ويقدم حلولًا جاهزة، حيث يُنظر إليه أحيانًا على أنه سلبي ويفتقر إلى التعاون.
2. الإشراف التطويري: ويركز على مساعدة المعلمين على تطوير مهاراتهم وقدراتهم، ويعتمد على التعاون بين المشرف التربوي والمعلم، ويُستخدم أدوات متنوعة مثل الزيارات الصفية، والمجموعات النقاشية، وورش العمل.
3. الإشراف الوقائي: ويهدف إلى منع حدوث المشكلات قبل وقوعها، ومساعدة المعلمين على التخطيط الفعال وتنظيم العملية التعليمية، ويُستخدم أدوات متنوعة، مثل: خطط العمل، وبرامج التدريب، وتقييمات الاحتياجات.
4. الإشراف الإبداعي: يشجع المعلمين على الابتكار وتجربة أساليب جديدة في التدريس، وعلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المعلمين والطلاب، ويُستخدم أدوات متنوعة، مثل: جلسات العصف الذهني، والمشاريع الإبداعية، والفعاليات التفاعلية.
5. الإشراف التشاركي: يعتمد على مشاركة المعلمين في عملية الإشراف التربوي، ويُنظر إليه على أنه أسلوب ديمقراطي يُعزّز التعاون بين جميع أطراف العملية التعليمية، ويُستخدم أدوات متنوعة، مثل: مجالس المعلمين، واللجان التربوية، والفرق البحثية.
6. الإشراف الإلكتروني: يستخدم تقنيات المعلومات والاتصالات في تقديم خدمات الإشراف التربوي، ويُستخدم أدوات متنوعة، مثل: المنصات التعليمية مثل التيمز والزووم، ومواقع التواصل الاجتماعي، والبرامج الإلكترونية.

أساليب الإشراف التربوي:

يعدّ الإشراف التربوي عنصرًا أساسيًا من عناصر تطوير العملية التعليمية وتحسين أداء المعلمين في المدارس الفلسطينية. ولتحقيق ذلك، يَستخدم المشرفون التربويون مجموعة متنوعة من الأساليب، ومنها ما أشار إليها السعود (2022) على النحو الآتي:

- **الزيارات الصفية**: وتُعدّ من أكثر الأساليب شيوعًا، إذ يزور المشرف التربوي المعلم في صفه أثناء إعطائه الحصة الصفية، ويُلاحظ فيها مهارات المعلم في إدارة الصف، وطرق تدريسه، وتفاعله مع الطلاب، ويُقدم للمعلم ملاحظات إيجابية وبناءة لتطوير مهاراته.
- **المجموعات النقاشية**: ويُتيح هذا الأسلوب تبادل الخبرات والأفكار بين المعلمين، ويُساعد المشرف التربوي المعلمين على الوصول إلى حلول للمشكلات التي تواجههم.
- **ورش العمل**: تُقام ورش عمل لتدريب المعلمين على مهارات جديدة في التدريس، وتُقدم من خبراء في مجال التربية والتعليم، وتُتيح للمعلمين تطبيق ما تعلموه في بيئة الصف.
- **الدورات التدريبية**: تُقدم الدورات التدريبية للمعلمين لتطوير مهاراتهم ومعارفهم في مختلف المجالات التربوية، وتُساعد المعلمين على مواكبة التطورات الحديثة في مجال التربية والتعليم، وتُقدم من خبراء في مجال التربية والتعليم.

- **التقارير والنشرات التربوية**: تُصدر وزارة التربية والتعليم تقارير ونشرات إرشادية تتضمن توجيهات للمعلمين حول مختلف جوانب العملية التعليمية، حيث تُساعد هذه التقارير والنشرات المعلمين على تحسين أدائهم.
- **التكنولوجيا الحديثة**: يَستخدم المشرفون التربويون أدوات التكنولوجيا الحديثة، مثل منصات التعليم الإلكتروني (التيمز ومجموعات الواتس آب...)، للتواصل مع المعلمين وتقديم الدعم لهم، كما تُتيح للمعلمين مشاركة خبراتهم مع بعضهم البعض، وتُساعد المعلمين على الوصول إلى المعلومات والمصادر التعليمية بسهولة.

الإشراف التربوي في فلسطين

حظي الإشراف التربوي في فلسطين باهتمام وزارة التربية والتعليم، وقد مرّ الإشراف التربوي في المراحل الآتية (وزارة التربية والتعليم،2011):

- مرحلة ما قبل السلطة الفلسطينية (1994): اتسمت بالتفتيش رغم تغير الاسم من مفتش إلى موجه ثم مشرف تربوي، وكانت ممارساته وسلوكياته تبتعد عن التخطيط، وتتم بزيارات مفاجئة للمعلمين لرصد الخطأ.
- مرحلة السلطة الوطنية الفلسطينية من عام (1994–1996): مثلّتْ نقطة تحول في الإشراف من الأدوار السابقة إلى أخرى جديدة اتسمت بالدعم والمساندة، وأصبح الإشراف يهدف إلى إحداث التغير في الموقف التعليمي بدلاً من سلوك المعلم، كما أصبح المعلم والمشرف شريكينْ في إنجاح الموقف التعليمي، وتميزت هذه المرحلة عملياً باهتمام المعلمين بتنفيذ القوانين، وإرضاء المشرفين، وغياب الثقة بين المعلم والمشرف التربوي، وظهور تحديات واجهت هذه المرحلة، منها: عدم كفاية الحصة الصفية لإصدار المشرف التربوي حكمه على المعلم.
- مرحلة الأعوام من (1996–2005): فيها تغيرت طبيعة العمل وأصبح دور المشرف التربوي تشاركياً لإنجاح الأسلوب الإشرافي الأنسب للموقف التعليمي، واتسمت بتقديم المشرف التربوي التغذية الراجعة المحببة، والاهتمام بالتدريب الكمي، واستحداث أدوار جديدة في عمل المشرف التربوي كالإشراف العام، كما استحدثت في هذه المرحلة وظائف، مثل مشرف مرحلة (علمي وأدبي)؛ ليقدما الدعم إلى معلمي صفوف المرحلة الأساسية (1–4)، حيث واجهت هذه المرحلة تحديات، أهمها مخلفات الاحتلال السائدة، وكثرة المهمات والأعباء الملقاة على عاتق المعلم.
- مرحلة الأعوام من (2006– 2008): شهدت تحولات ملموسة وانتهاج أنماط جديدة في الإشراف التربوي، وبرزت برامج داعمة ومساندة للمعلم، مثل المتابعة الشاملة، والإشراف التعاوني، والإشراف العام.
- مرحلة من العام 2008 حتى الوقت الحالي: شهدت تطوراً في نظام الإشراف التربوي العام، فهي مرحلة الانتقال من مرحلة التركيز على الإشراف الصفي التخصصي إلى مرحلة الإشراف التربوي المدرسي الشامل، واستحداث مجالس التعلم المهنية، ومجالس التعليم العام، والعنقود وحدة تطوير، واستحداث المشرف التربوي المقيم، الذي اعتبر ضرورة بحكم التواصل المستمر مع المدارس والمكوث فيها أطول فترة ممكنة استكمالاً للتجربة التي طبقتها الوزارة في(84) مدرسة كانت هي الأكثر حاجة للإشراف، وتحديد دور المشرف التربوي بوضوح، والحد من خروج المعلمين من مدارسهم. ومع ذلك، لا تزال التحديات قائمة، فهناك تمسك بالتقليدي، وسوء في فهم الرسائل وتفسيراتها، وغياب التعزيز بصورة عامة، وقد أشارت البحوث إلى إيجابية التطور في مفاهيم الإشراف التربوي، الذي تضمن اجتماعات فردية أو جماعية مع المعلمين، وزيارات صفية وورش عمل تربوية تؤدي إلى النمو المهني أثناء الخدمة، وهناك زيارات صفية متبادلة بين المعلمين، ودروس تطبيقية ومؤتمرات ومحاضرات تربوية (وزارة التربية والتعليم، 2015).

ثانيا. الدراسات السابقة:

حاولت دراسة فيث وتشيدوزي (Fath & Chiedozie,2016)، إيضاح أثر فاعلية الإشراف التربوي ومراقبة الجودة على أداء المعلمين في المرحلة الثانوية، وتحديد كيف يمكن للإشراف التربوي ومراقبة الجودة بتعزيز العملية التعليمية داخل المدارس الثانوية بولاية أنمبرا بنيجيريا. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي بجوانبه الفنية وأدواته من ملاحظة، واستبانة موجهة إلى المعلمين. وأظهرت النتائج أهمية دور الإشراف التربوي في مراقبة الجودة وفي تطوير المعلمين وتنميتهم مهنيا، وتحديد خصائص الإشراف التربوي ومراقبة الجودة بفاعليّة، وأهمية تنوع أساليب الإشراف التربوي، من زيارة صفية وبحوث تربوية ونشرات وورش عمل وتبادل زيارات على فاعلية الإشراف التربوي، ودور الإشراف التربوي في دعم المعلمين ومعالجة المشكلات التي تعوق عمليات التعليم والتعلم، مع رصد التّحديات التي تحد من فاعلية الإشراف التربوي.

وأجرى السعدية ورفاقه (2017) دراسة هدفت التعرّف إلى واقع ممارسات المشرفين التربويين في ضوء إدارة الحوار بسلطنة عمان من وجهات نظر المشرفين التربويين والمعلمين، واستُخدم المنهج الوصفي، وطبقت استبانة لقياس إدارة الحوار مكونة من أربعة مجالات: التفاوض، والإقناع، والتواصل، والثقة، وتقييم الموقف الحواري. تألفت عينة الدراسة من (184) مشرفا/ة، و(422) معلما/ة في كل من محافظة مسقط ومحافظتي شمال وجنوب الشرقية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن ممارسات الإشراف التربوي في ضوء إدارة الحوار جاءت بدرجة عالية في المجالات الأربعة، إذ حصل مجال التواصل على المركز الأول، تلاه مجال تقييم الموقف الحواري، ثم مجال التفاوض والإقناع، وأخيرا مجال الثقة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، في المجالات جميعها، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الوظيفة لصالح المشرفين التربويين، في جميع المجالات باستثناء مجال تقييم الموقف الحواري، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة وفي المجالات جميعها.

في حين هدفت دراسة عبد الرحمن (2018) الكشف عن واقع ممارسة الأنماط الإشرافية الحديثة وأهميتها لدى المشرفين التربويين في ضوء الاتجاهات الإشرافية المعاصرة، واستُخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. ولتحقيق هدف الدراسة طورت أداة وهي استبانة لجمع البيانات اللازمة. وتألفت عينة الدراسة (350) معلمًا ومعلمة اختيروا بطريقة عشوائية منتظمة. وأشارت النتائج إلى أن واقع مستوى ممارسة الأنماط الإشرافية الحديثة لدى المشرفين التربويين في ضوء الاتجاهات الإشرافية المعاصرة كما يراها معلمو المدارس الحكومية في لواء قصبة عمان جاء بمستوى متوسط"، وجاءت أهمية ممارسة الأنماط الإشرافية الحديثة لدى المشرفين التربويين في ضوء الاتجاهات الإشرافية المعاصرة كما يراها معلمو المدارس الحكومية في لواء قصبة عمان بمستوى "عال".

أما دراسة أمبوفو (Ampofo, 2019) فهدفت إلى تقييم تأثير أسلوب الإشراف التربوي التطوري المباشر لمديري المدارس على أداء المعلمين في المدارس الثانوية العامة في غانا، وتكونت عينتها من (617) مديراً عاماً ورئيس قسم، استخدمت الدراسة المنهج المختلط لمناسبته أهداف الدراسة. في حين استخدمت المقابلة الشخصية والاستبانة أداتين لجمع البيانات من أفراد العينة. أظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس قلّلوا من وقتهم المخصص للإشراف على تخطيط الدروس وتطوير المعلمين، وأن الإشراف الذي يقوم به مديرو المدارس من تخطيط وتطوير الدروس يترك تأثيرا كبيرا على أداء المعلمين.

في حين أجرت الحاج (2020) دراسة هدفت التعرّف إلى واقع الإشراف التربوي التطوري في مدارس الأونروا بمحافظات غزة وسبل تحسينه، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانة مكونة من (60) فقرة موزعة على ثلاثة محاور رئيسة لجمع البيانات. وتألفت عينتها من (332) فردًا، منهم (165) معلّما و(167) معلّمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق الإشراف التربوي التطوري كانت "مرتفعة" على الدرجة الكلية والمحاور الثلاثة للأداة، كما أظهرت أنّ عدم وجود فروق في الإشراف التطوري تعزى لمتغير المنطقة التعليمية لمجال الإشراف التطوري غير المباشر والدرجة الكلية، بينما كانت هناك فروق في الإشراف المباشر والتشاركي لصالح منطقتي غزة ورفح، وعدم وجود فروق في الإشراف التطوري تبعا لمتغيرات الجنس والمؤهل التعليمي للمعلمين وسنوات الخبرة.

وسعى هوك وكناياتولا (Hoque & Kenayathulla, 2020) إلى التعرف إلى تحديد العلاقات بين فاعلية الإشراف التربوي وأداء المعلمين واتجاهاتهم في المدارس الثانوية في كوالالمبور، في ماليزيا، استخدمت الاستبانة أداة للدراسة لعينة من مدارس مختلفة في إحدى مناطق كوالالمبور والتي تضم (200) معلم و(50) مشرفًا، وأشارت النتائج إلى أن الممارسات الإشرافية وموقف المعلمين وأدائهم في مجال الإشراف كانوا في مستوى متوسط في المدارس الثانوية في ماليزيا، وعلاوة على ذلك، لم تظهر العلاقة بين الممارسات الإشرافية وأداء المعلمين واتجاهاتهم بشكل عام، باستثناء الإشراف التوجيهي الذي أظهر علاقة إيجابية وكبيرة بأداء المعلمين واتجاهاتهم.

في حين حاولت دراسة نجولي ومكولو (Ngole & Mkulu, 2021)، التعرّف إلى دور الإشراف التربوي في تحسين جودة التعليم والتعلم في المدارس الحكومية الثانوية في ضوء نظرية إدارة الجودة الشاملة (TQM) من وجهات نظر مديري المدارس، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي التركيبي، وقاما بفحص الاستراتيجيات التي يستخدمها مديرو المدارس في تحسين جودة التعليم والتعلم، ورصد التحديات التي تواجه مديري المدارس في تحسين جودة التعليم والتعلم، والمبادرات الممكنة والمستخدمة في التصدي للتحديات التي تعوق الإشراف الفعال لمديري المدارس والهادفة إلى تحسين جودة التعليم والتعلم. وتم اختيار عينة

عشوائية للدراسة تكونت من (4) مديرين في المدارس الحكومية، و(30) معلما، و(47) طالبا في منطقة إليميلا – تنزانيا، وأشارت النتائج إلى أن الإشراف الفعال هو العامل الرئيس للأداء الأكاديمي في المدارس.

أما دراسة زامل ورجبي (2022) فهدفت إلى تقديم تصور مقترح للإشراف التربوي المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهات نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين. استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة. تألفت عينة الدراسة من (584) من المشرفين التربويين ومديري المدارس الحكومية الفلسطينية واختيرت بالطريقة العشوائية وفق مرحلتين. وأظهرت النتائج حصول مجال الإدارة على درجة مرتفعة، وحصول مجالات استخدام تطبيقات التواصل، والبنية التحتية الرقمية، وكفايات استخدام التطبيقات الحاسوبية، وكفايات الإشراف، ومتابعة وتوجيه الإدارة، والتواصل مع أطراف العملية التعليمية، وأمان الاتصال، وإتاحة التفاعل مع أطراف العملية التعليمية على درجة متوسطة، وقدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لنموذج للإشراف التربوي المدمج.

هناك أيضا دراسة رنتيسي (2022) التي حاولت التعرّف إلى واقع الإشراف التربوي في مدارس محافظة رام الله والبيرة وعلاقته بالأداء المتميز لدى المعلمين من وجهات نظر مديري المدارس. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداة للدراسة حيث احتوت على مقياسين، هما: الإشراف التربوي، والأداء المتميز. وتألفت عينة الدراسة من 163 مديرا ومديرة من مديرية تربية وتعليم رام الله والبيرة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: واقع الإشراف التربوي لدى المعلمين بدرجة متوسطة، في حين جاء مستوى الأداء المتميز لدى المعلمين بدرجة مرتفعة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لواقع الإشراف التربوي تعزى لمتغيرات: الجنس، والجهة المشرفة، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى الأداء المتميز لدى المعلمين ومجالاتها تعزى لمتغير: الجنس، والمؤهل العلمي، في حين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابية تعزى لمتغير: الجهة المشرفة لصالح الوكالة، ومتغير عدد سنوات الخبرة لصالح (10سنوات فأكثر)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين واقع الإشراف التربوي ومستوى الأداء المتميز لدى المعلمين من وجهات نظر مديري المدارس.

هدفت دراسة إبراهيم وحورية (2023) التعرف إلى درجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي لدى المشرفين التربويين في مدارس قصبة عمان من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين. ولتحقيق هدف الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (370) معلمًا و(220) مديرًا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. تم تطوير استبانة اشتملت على (31) فقرة توزعت على أربعة مجالات للإشراف الاكلينيكي (العلاقات الانسانية، الاتصال الفعال، التقويم، والتطوير التنمية المهنية). وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي لدى المشرفين التربويين في مدارس قصبة عمان من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين جاءت بدرجة مرتفعة على جميع المجالات وعلى الاستبانة ككل. وأشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الوظيفة ولصالح مديري المدارس، وعدم وجود فروق إحصائية دالة تعزى لمتغير الجنس، وأظهرت الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي ولصالح مؤهل الدراسات العليا.

وحاول نورهودا، نونوك سوريانتي، فيتريا جايانتي في دراستهم (Nurhuda, Nunuk Suryanti & Fitria Jayanti, 2023) تسليط الضوء على أهمية فاعلية الإشراف التربوي في تعزيز مستوى جودة التعليم في إندونيسيا، استخدمت الدراسة المقابلة أداة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي النوعي. توصلت الدراسة إلى أن دور الإشراف التربوي يكمن في إدارة الأنشطة التربوية، ومتابعة كل التغيرات في العملية التعليمية، بما في ذلك التخطيط والمراقبة والتدريب، بهدف تعزيز جودة التعليم في إندونيسيا. كما أشارت النتائج إلى أنه لا يمكن فصل تحسين جودة التعلم عن دور المعلم، الأمر الذي يتطلب تحسين كفاءة المعلم من المشرفين التربويين، حيث يتم تعزيز احترافية المعلمين من خلال تقنيات الإشراف التربوي، مثل الزيارات الصفية واللقاءات الدورية. لتحسين جودة المعلمين، إضافة إلى قيام المديرين بتنظيم التدريبات وزيادة المعرفة من خلال مشاركة المعلمين في أنشطة مثل (MGMP) وورش العمل، سواء داخل المؤسسة التعليمية أم خارجها، بهدف تعزيز جودة التعلم وتطوير أداء المعلمين بشكل مستدام. ومع ذلك، يواجه تنفيذ الإشراف التربوي بعض القيود مثل الوقت المحدود والتعليمات المحدودة والتكاليف المحدودة، وبالتالي؛ من الضروري تعزيز الإشراف الأكاديمي من خلال استخدام أدوات تعزيزية، مما يساعد على تطوير عملية التعلم وتعزيز أدوات الإشراف.

وبعد استعراض الدّراسات السَّابقة نلاحظ ما يأتي:

يمكن تلخيص أهم نتائج الدراسات السابقة بأنها أظهرت ضرورة تعزيز وسائل الاتصال والتواصل بين أركان العملية التعليمية وهذا ما أكدته نتائج دراسة السعدية ورفاقه (2017)، وزامل ورجبي (2020). كما أشارت إيمان عبد الرحمن (2018)، أمبوفو (Ampofo, 2019)، سمر الحاج (2020)، الرنتيسي (2020)، و إبراهيم وحورية (2023) إلى أهمية تعزيز أساليب الإشراف التربوي وتطويرها، واتجاهات الإشراف التربوي المعاصرة. أما عن أهمية دور الإشراف التربوي في مراقبة الجودة التعليمية وتطويرها، فقد ظهرت في نتائج دراسة فيث وتشيدوزي (Faith & Chiedozi,2016)، نجولي ومكولو (Ngole & Mkulu, 2021)، ونورهودا وآخرين (Nurhuda, Nunuk Suryanti & Fitria Jayanti, 2023).

استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في الاهتداء إلى بعض المصادر العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدراسة، وفي كتابة الإطار النظري، وصياغة منهجية الدراسة، وبناء أداة الدراسة، والاطلاع على المعالجات الإحصائية، وفي كيفية مناقشة نتائج الدراسة الحالية ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة من حيث الاتفاق والاختلاف، وفي الاستفادة من التوصيات الواردة في الدراسات السابقة في التركيز على بعض جوانب الدراسة التي لم تغطها الدراسات السابقة.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات الآتية: السعدية (2017)، الحاج (2020)، وإبراهيم وحورية (2023) التي شخصت واقع الإشراف التربوي والممارسات الإشرافية بدرجة مرتفعة، واختلفت مع دراسة إيمان عبدالرحمن(2018)، هوك وكناياتولا (Hoque & Kenayathulla, 2020)، والرنتيسي (2022) التي أظهرت نتائجهما أن واقع الإشراف التربوي جاء بدرجة متوسطة، في حين تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في سعيها لقياس درجة فاعلية منظومة الإشراف التربوي في فلسطين في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة، وهو ما لم تقدمه أي دراسة سابقة _ في حدود علم الباحثين_ الأمر الذي سيساعد على الوقوف عند نقاط الضعف لمعالجتها وعند نقاط القوة من أجل تعزيزها.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: اعتمد الباحثان المنهج الوصفي المسحي الذي يهتم بتوفير الوصف الدقيق للظاهرة المراد دراستها، عن طريق جمع البيانات.

مُجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين وعددهم (531)، ومديري المدارس وعددهم (1921)، في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في الضفة الغربية (المحافظات الشمالية)، حَسب الإحصائية المعتمدة للعام الدراسي 2024/2023.

عَينة الدراسة: اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العنقودية العشوائية، وذلك لتطبيق أداة الدراسة_ الاستبانة_ عليها، إذ تم اختيار (280) مشرفا ومشرفة، و(380) مديرا ومديرة، عشوائيا باستخدام برنامج SPSS من مديريات التربية والتعليم كافة حسب نسبة الذكور إلى الاناث في المجتمع، وزعّت الاستبانة الكترونيا على جميع من اختيروا وكانوا من ضمن أفراد العينة. وبعد تعبئة الاستبانات الكترونيا، وزعّت ورمزت وصنفت حسب متغيرات الدراسة على برنامج SPSS فكان عدد أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات المركز الوظيفي والجنس والمؤهل العلمي كما في الجدول (1).

الجدول (1) أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	عدد الفئة	النسبة المئوية	المجموع
المركز الوظيفي	مشرف/ة تربوي	261	%41.4	630
	مدير/ة مدرسة	369	%58.6	
الجنس	ذكر	282	%44.8	630
	انثى	348	%55.2	
المؤهل العلمي	بكالوريوس	359	%57	630
	دراسات عليا	271	%43	

أداة الدراسة

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بدراسة واقع الإشراف التربوي في فلسطين، بنيت الاستبانة بصورتها الأولية للكشف عن درجة فاعلية منظومة الإشراف التربوي من وجهات نظر المشرف التربوي ومدير المدرسة. وتكونت الاستبانة من قسمين، هما:

- **القسم الأول:** (الخصائص الديمغرافية): تضمن معلومات متعلقة بالبيانات الشخصية الخاصة لأفراد العينة، وهي: (المركز الوظيفي، والجنس، والمؤهل العلمي).
- **القسم الثاني:** يمثل مقياسا لدرجة فاعلية منظومة الإشراف التربوي في فلسطين، وتألّف من (50) فقرة، توزعت على خمسة مجالات، هي: تحليل البيئة التربوية، تطوير البرامج التعليمية، تطوير كفاءة المعلمين مهنيا، تعزيز العلاقات الإيجابية، تحسين الأداء التعليمي.

صدق الأداة: جرى التحقق من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) من خلال الطرق الآتية:

- **أولا. صدق المحتوى "المحكمين":** جرى التحقق من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) باستخدام صدق المحتوى (Content Validity)؛ بعرضها بصورتها الأولية على واحد وعشرين محكماً من ذوي الاختصاص من أساتذة جامعات أردنية وفلسطينية، وأشخاص ذوي خبرة في الإشراف والتأهيل والتدريب التربوي في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، لتقييم درجة ملاءمة فقرات الاستبانة لما وضعت لقياسه، وانتمائها للمجالات التي أدرجت ضمنها، ودرجة وضوح صياغتها.
- **ثانيا. صدق الاتساق الداخلي:** طبقت أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (50) فرداً من خارج عينة الدراسة، وتم التحقق من صدق الاتساق الداخلي على النحو الآتي:

1. استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation، لقياس العلاقة بين درجة كل مجال من مجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية للأداة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (2):

الجدول (2) معاملات ارتباط بيرسون Pearson Correlation بين فقرات كل مجال مع الدرجة الكلية للأداة

رقم المجال	المجالات	عدد الفقرات	معامل الارتباط
	تحليل البيئة التربوية	8	**0.93
	تطوير البرامج التعليمية	7	**0.89
	تطوير كفاءة المعلمين مهنيا	13	**0.87
	تعزيز العلاقات الإيجابية	10	**0.86
	تحسين الأداء التعليمي	12	**0.83

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 01.

يتضح من الجدول (2) أن درجات جميع مجالات الأداة مرتبطة ارتباطا ذا دلالة إحصائية مع الدرجة الكلية للأداة عند مستوى الدلالة (.01).

ثبات الاستبانة: للتعرف إلى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه وزعّت أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (50) فرداً من خارج عينة الدراسة، واحتسب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha)، واستخرج معامل الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات الدراسة، والجدول (3) يوضح ذلك:

الجدول (3) قيم معاملات الثبات كرونباخ الفا لكل مجال من مجالات الدراسة

الرقم	المجالات	قيم معاملات الثبات كرنباخ الفا
1	تحليل البيئة التربوية	.90
2	تطوير البرامج التعليمية	.91
3	تطوير كفاءة المعلمين مهنيا	.93
4	تعزيز العلاقات الإيجابية	.91
5	تحسين الأداء التعليمي	.90

يتضح من الجدول (3) بأن قيم معاملات الثبات لمجالات مقياس درجة فاعلية الإشراف التربوي تراوحت بين (90. –93.)، وهي قيم تعد مناسبة لأغراض الدراسة.

تصحيح أداة الدراسة: حددت درجة فاعلية الإشراف التربوي في فلسطين وذلك باستجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس متدرج من نوع ليكرت (Likert) الخماسي، من خمس درجات للموافقة عليه، مرتبا تنازليا على النحو الآتي: خمس درجات للبديل (موافق جداً)، وأربع درجات للبديل (موافق)، وثلاث درجات للبديل (محايد)، ودرجتان للبديل (معارض)، ودرجة واحدة للبديل (معارض جدا). كما حدد معيار الحكم على متوسطات أداة الدراسة بتقسيمها إلى ثلاثة مستويات: منخفض، ومتوسط، ومرتفع، وفقا للمعادلة الآتية:

$$\text{درجة التقدير} = \frac{\text{الحد الأعلى للمقياس} - \text{الحد الأدنى للمقياس}}{3} = \frac{(5) - (1)}{3} = 1.33$$

وبناءً عليه؛ تم اعتماد المحك الآتي لدرجة تطبيق الأداة ككل ولكافة المجالات والفقرات:

- تكون درجة الفاعلية منخفضة؛ إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (1 – 2.33).
- تكون درجة الفاعلية متوسطة؛ إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (2.34– 3.67).
- تكون درجة الفاعلية مرتفعة؛ إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (3.68 – 5).

المعالجة الإحصائية: للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) لكل سؤال؛ وعلى النحو الآتي:

- للإجابة عن السؤال الأول: في تحليل بيانات الاستبانة تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية SPSS.
- للإجابة عن السؤال الثاني: استخدم اختبار (ت) (Independent Sample t-test) لفحص الفروق بين المتوسطات الحسابية للمتغيرات: المركز الوظيفي، الجنس، والمؤهل العلمي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

جاءت نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة على درجة فاعلية منظومة الإشراف التربوي في فلسطين من وجهة نظرهم؛ على النحو الآتي:

أولا. النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس للدراسة، ونصّه: ما درجة فاعلية منظومة الإشراف التربوي في فلسطين من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين في ضوء بعض المتغيرات؟

للإجابة عن هذا السؤال، احتسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس درجة فاعلية الإشراف التربوي في مدارس فلسطين على نحو عام، ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة، ويظهر الجدول (4) ذلك:

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة فاعلية منظومة الإشراف التربوي على نحو عام ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	مجالات منظومة الإشراف التربوي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
4	تعزيز العلاقات الإيجابية	4.24	.45	1	مرتفعة
2	تطوير البرامج التعليمية	4.16	.48	2	مرتفعة
1	تحليل البيئة التربوية	4.16	.51	3	مرتفعة
3	تطوير كفاءة المعلمين مهنيا	4.15	.45	4	مرتفعة
5	تحسين الأداء التعليمي	4.09	.44	5	مرتفعة
	الكلي	4.16	.39		مرتفعة

يبين الجدول (4) أن درجة فاعلية منظومة الإشراف التربوي في فلسطين من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس كانت "مرتفعة"؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.16) بانحراف معياري (.39)، وجاءت درجة مجالات أداة الدراسة كلها مرتفعة؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.24 – 4.09). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن غالبية عينة الدراسة من المشرفين التربويين ومديري المدارس من ذوي الخبرة الطويلة، وخضعوا لتدريبات واكتسبوا كفايات إشرافية متنوعة، فمنذ عام 2008 ولغاية الآن ووزارة التربية والتعليم تتبني اتجاهات معاصرة وتجارب دول متقدمة بشكل حثيث ومتتال للنهوض بالتعليم الفلسطيني، وهذا ما تؤكده النتائج التي تشير إلى فهم عينة الدراسة لضرورة ممارسة الاتجاهات المعاصرة في الإشراف التربوي. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة السعدية ورفاقه (2017) التي أشارت نتائجها إلى أن ممارسات الإشراف التربوي جاءت بدرجة عالية، ومع دراسة إبراهيم وحورية (2023) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي لدى المشرفين التربويين في مدارس قصبة عمان من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، وربما يعود الاتفاق إلى التشابه في منهجية الإشراف والبيئة التعليمية. واتفقت مع نتائج دراسة نجولي ومكولو (Mkulu & Ngole, 2021) التي توصلت إلى أن الإشراف الفعّال هو العامل الرئيس للأداء الأكاديمي المتميز في المدارس، واتفقت مع دراسة عبد الرحمن (2018) حيث توصلت إلى أن ممارسة الأنماط الإشرافية الحديثة لدى المشرفين التربويين في ضوء الاتجاهات الإشرافية المعاصرة، جاءت بمستوى "عالٍ"، واختلفت مع دراسة إيمان عبدالرحمن (2018)، هوك وكناياتولا (Hoque & Kenayathulla, 2020)، والرنتيسي (2022) التي توصلت إلى أن واقع الإشراف التربوي لدى المعلمين بدرجة متوسطة، وربما يعود الاختلاف إلى اختلاف طبيعية عينة الدراسة، ومجالاتها، واختلاف آليات وطرق الإشراف التربوي في ظروف الدراسة ومنطقتها.

جاء في الرتبة الأولى مجال تعزيز العلاقات الاجتماعية بمتوسط حسابي (4.24) وبانحراف معياري (0.45)، وتعود هذه النتيجة إلى أن تعزيز العلاقات الاجتماعية من المجالات التي خضع فيها المشرفون ومديرو المدارس لتدريب مستمر، وأن إدارة العلاقات الاجتماعية من المهارات الأساسية في عمل المشرف التربوي ومدير المدرسة، والتي تساعدهما على إنجاز المهام بفعالية فضلاً عن توجهات وزارة الربية والتعليم نحو المدرسة المجتمعية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة السعدية ورفاقه (2017) التي حصل فيها مجال الاتصال على الرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، ومع دراسة إبراهيم وحورية (2023) التي حصل فيها، مجال العلاقات الإنسانية، على الرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، في حين اختلفت مع دراسة دراسة زامل ورجبي (2022) التي جاء فيها، مجال التواصل مع أطراف العملية التعليمية، في الرتبة الثانية وبدرجة متوسطة. في حين جاء في الرتبة الثانية مجال تطوير البرامج التعليمية بمتوسط حسابي (4.16) وانحراف معياري (.48)، ويمكن تفسير هذه النتيجة أن عينة الدراسة من المشرفين ومديري المدارس والمعلمين أخضعوا لتدريب مستمر على تطوير البرامج وإعدادها، حيث احتلت أولوية لدى وزارة التربية والتعليم، وأسهمت المشاريع والمنح المختلفة في تطويرها بشكل مستمر، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة رنتيسي (2022)، واختلفت مع دراسة زامل ورجبي (2022) التي أظهرت أن الكفايات الإشرافية جزء من القدرة على تطوير البرامج وحصلت على درجة متوسطة. وحلت في الرتبة الثانية مكرر مجال تحليل البيئة التربوية بمتوسط حسابي (4.16) وانحراف معياري (.51)، ويمكن تفسير ذلك أن تحليل البيئة التربوية من الكفايات الأساسية التي على المشرف والمدير اكتسابها وممارستها؛ ليكونوا قادرين على إنجاز المهام الإدارية والإشرافية المختلفة، ومن الكفايات التي خضعوا للتدريب المستمر عليها، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة زامل ورجبي (2022) التي توصلت إلى أن البنية التحتية التربوية الرقمية كانت بدرجة متوسطة. وجاء في الرتبة الثالثة مجال تطوير كفاءة المعلمين مهنيا بمتوسط حسابي (4.15) وانحراف معياري (.45)، وقد تعود هذه النتيجة إلى أن الوزارة جعلت من أولوياتها _ضمن رؤيتها وخطتها الاستراتيجية_ تنمية قدرات المعلمين وكفاياتهم، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة رنتيسي (2022)، التي توصلت إلى أن مستوى الأداء المتميز لدى المعلمين جاء بدرجة مرتفعة، ومع دراسة دراسة فيث وتشيدوزي (Faith & Chiedozi ,2016)، ونورهودا، نونوك سوريانتي، فيتريا جايانتي (Nurhuda, Nunuk Suryanti & Fitria Jayanti, 2023) التي أظهرت نتائجها أهمية دور الإشراف التربوي في مراقبة الجودة، وفي تطوير المعلمين وتنميتهم مهنياً. وأخيراً؛ حل في الرتبة الرابعة مجال "تحسين الأداء التعليمي" بمتوسط حسابي (4.09) وانحراف معياري (.44). جاء مجال تحسين الأداء التعليمي الذي حصل على درجة مرتفعة، احتل المرتبة الخامسة والأخيرة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن وزارة التربية والتعليم جعلت من ضمن خطتها تطوير الأداء التعليمي للمعلمين وتحسين قدراتهم على التخطيط والتنفيذ والتقويم بما يخدم العملية التعليمية، وتوفير التدريب المناسب لاحتياجاتهم على طرائق التدريس وآليات توظيف التكنولوجيا، وتوفير المتطلبات التي تساعدهم على ذلك، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحاج (2020) التي توصلت إلى أن درجة تطبيق الإشراف التطويري للمعلمين جاءت

مرتفعة، ومع دراسة إبراهيم وحورية (2023) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي في التطوير والتنمية المهنية للمعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، واختلفت مع دراسة هوك وكناياتولا (Hoque & Kenayathulla, 2020) التي توصلت إلى أن جودة أداء المعلمين حصلت على درجة متوسطة.

واستخرج الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية الإشراف التربوي في مدارس فلسطين لفقرات كل مجال من مجالات أداة الدراسة على حدة، وذلك على النحو الآتي:

المجال الأول: تحليل البيئة التربوية: احتسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية الإشراف التربوي في فلسطين لفقرات مجال تحليل البيئة التربوية، والجدول (5) يوضح هذه النتائج:

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية الإشراف التربوي في فلسطين لفقرات مجال تحليل البيئة التربوية مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	فقرات مجال تحليل البيئة التربوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	تحليل البيئة التربوية يتم لتحديد نقاط القوة والضعف بشكل منتظم.	4.32	.62	1	مرتفعة
3	توفير بيئة جاذبة للتعليم والتعلم يتم بعد تحديد احتياجات (الطلبة، والمعلمين/ات، ومدير المدرسة)	4.29	.70	2	مرتفعة
7	توفير بيئة تعليمية تشجع على التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي.	4.26	.66	3	مرتفعة
8	تدريب المعلمين بما يتناسب والإمكانات التربوية الموجودة في المدرسة.	4.21	.71	4	مرتفعة
4	استنادا لتحليل البيئة التربوية يتم توفير بيئة ملائمة لدمج الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في العملية التعليمية.	4.08	.75	5	مرتفعة
5	تقييم فاعلية البنية التحتية التقنية والتكنولوجية لمعرفة أثرها على جودة التعليم والتعلم المدرسي	4.07	.67	6	مرتفعة
6	تطبيق أنماط إشراف تستجيب لنتائج تحليل البيئة التعليمية	4.03	.68	7	مرتفعة
2	تحليل البيئة التربوية يتم بالشراكة بين مدير المدرسة والمشرف التربوي ومع المعلمين/ت.	4.02	.79	8	مرتفعة
	الدرجة الكلية لمجال تحليل البيئة التربوية	4.16	.51		مرتفعة

تشير النتائج _كما أوضحها الجدول (5)_ إلى أن تقديرات درجة فاعلية الإشراف التربوي في فلسطين لفقرات "مجال تحليل البيئة التربوية" تراوحت بين (4.02-4.32)، وهذا يعني أن فقرات هذا المجال حصلت على درجة مرتفعة، فكانت أعلى فقرة في هذا المجال هي الفقرة (1) التي نصت على:" تحليل البيئة التربوية، يتم لتحديد نقاط القوة والضعف بشكل منتظم" وجاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.32). وجاءت الفقرة التي تنص على:"توفير بيئة جاذبة للتعليم والتعلم يتم بعد تحديد احتياجات (الطلبة، والمعلمين/ات، ومدير المدرسة)" في المرتبة الثانية، بينما حصلت الفقرة رقم (2) على الترتيب الأخير، وهي تنص على:". تحليل البيئة التربوية يتم بالشراكة بين مدير المدرسة والمشرف التربوي ومع المعلمين/ت" بمتوسط حسابي (4.02).

ويفسر الباحثان أن ذلك يعود إلى أن مهارة تحليل البيئة من الكفايات الأساسية التي يجب أن يمتلكها كل من المدير والمشرف للقيام بالمهام الميدانية بشكل عملي، إذ خضعا للتدريب المستمر على هذه الكفاية؛ ما جعل هذه الفقرة تحتل المرتبة الأولى. بينما حصلت الفقرة رقم (3) على الترتيب الثاني، وربما يعود ذلك لأن الوزارة عملت على توفير بيئة محفزة وجاذبة للتعليم والتعلم، ويتم ذلك بعد تحديد احتياجات الطلبة، المعلمين، ومدير المدرسة، ويعود حلول الفقرة رقم (2) على المرتبة الثامنة والأخيرة بمتوسط حسابي (4.02)، إلى أنّ المشرف التربوي تكون زيارته للمدرسة بهدف حضور حصة دراسية وكتابة تقرير، ورغمَ من أن هذه الفقرة حصلت على درجة مرتفعة، الاّ أن الاهتمام بمتابعة أداء المعلم لدى المشرف التربوي أكثر من الاهتمام بالبيئة المدرسية كون هذه المهمة ليست أولوية لديه أثناء زيارته للمدرسة. واتفقت هذه النتائج مع دراسة نورهودا وآخرون (Nurhuda, Nunuk Suryanti & Fitria Jayanti, 2023)، واختلفت هذه النتائج مع دراسة أمبوفو (Ampofo, 2019).

المجال الثاني – مجال تطوير البرامج التعليمية:

احتسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية الإشراف التربوي في فلسطين لفقرات مجال تطوير البرامج التعليمية، والجدول (6) يوضح هذه النتائج:

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية الإشراف التربوي في فلسطين لفقرات مرتبة مجال البرامج التعليمية تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	فقرات مجال تطوير البرامج التعليمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	تحديد الأولويات يتم عند التخطيط للبرامج التعليمية.	4.29	.63	1	مرتفعة
6	تفعيل الشراكة بين المعلمين/ات والطلبة تسهم في تطوير البرامج التعليمية.	4.18	.65	2	مرتفعة
3	تطوير خطط البرامج التعليمية بشكل منتظم وفقًا لأولويات المدرسة.	4.17	.68	3	مرتفعة
7	تقييم البرامج التعليمية بشكل شمولي بناءً على نتاجات التعلم بهدف التحسين المستمر.	4.16	.65	4	مرتفعة
2	بالاعتماد على تحليل البيئة تصاغ أهداف البرامج التعليمية بشكل (واضح وقابل للقياس).	4.16	.67	5	مرتفعة
5	تطبيق أدوات متنوعة لتقييم أداء المعلم بناءً على نتائج تعلم طلبته تساعد في تطوير البرامج التعليمية.	4.12	.66	6	مرتفعة
4	التنمية المهنية اللازمة للمعلمين/ات مرتبطة بتنفيذ البرامج التعليمية.	4.04	.70	7	مرتفعة
	الدرجة الكلية لمجال تطوير البرامج التعليمية	4.16	.48		مرتفعة

تشير النتائج _كما أوضحها الجدول (6) _ إلى أن تقديرات درجة فاعلية الإشراف التربوي في فلسطين لفقرات " مجال تطوير البرامج التعليمية " تراوحت بين (4.04–4.29)، وهذا يعني أن فقرات هذا المجال حصلت على درجة مرتفعة، وكانت أعلى فقرة في هذا المجال الفقرة (1) التي نصت على:" تحديد الأولويات يتم عند التخطيط للبرامج التعليمية "حيث جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.29). وجاءت الفقرة التي تنص على" تفعيل الشراكة بين المعلمين والطلبة، وتسهم في تطوير البرامج التعليمية" في المرتبة الثانية، بينما جاءت الفقرة رقم (4) في الترتيب السابع والأخير، حيث تنص الفقرة (4) على "التنمية المهنية اللازمة للمعلمين مرتبطة بتنفيذ البرامج التعليمية" بمتوسط حسابي (4.04)، ويمكن تفسير ذلك بأن تحديد الأولويات يتم عند التخطيط للبرامج التعليمية كان ولا يزال منهجاً متبعاً في التخطيط سواء على صعيد الوزارة أم صعيد المديرية والمدرسة، وقد خضع المشرفون والمديرون لهذا في تدريبهم على التخطيط. بينما جاءت الفقرة رقم (6) على الترتيب الثاني، وهي تنص على" تفعيل الشراكة بين المعلمين والطلبة، وتسهم في تطوير البرامج التعليمية" وتفسير ذلك يعود إلى أنه من الاستراتيجيات في عملية التخطيط في وزارة التربية والتعليم ما يدعو إلى التشجيع على عملية الشراكة سواء بين المعلمين أنفسهم، بين المعلمين والمشرفين والإدارة، ومع الطلبة بعد مأسسة عمل البرلمانات الطلابية، حيث حصلت على متوسط (4.18)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (4)، وهذا يعود إلى أن التنمية المهنية اللازمة للمعلمين والمرتبطة بتنفيذ البرامج التعليمية، لكل منهما أهمية رغم أنها جاءت بدرجة مرتفعة، لكنها حلّت في المرتبة الأخيرة. ويرى الباحثان أن وزارة التربية والتعليم لم تصل إلى الدرجة المرجوة في التنمية المِهنية المرتبطة بتنفيذ البرامج التعليمية، وهي بحاجة إلى مزيد من التطوير والتحسين. واتفقت هذه الدراسة بنتائجها مع دراسة أمبوفو (Ampofo, 2019)، ودراسة هوك وكناياتولا (Hoque & Kenayathulla, 2020).

المجال الثالث: مجال تطوير كفاءة المعلمين مهنيا:

احتسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية الإشراف التربوي في فلسطين لفقرات مجال تطوير كفاءة المعلمين مهنيا، والجدول (7) يوضح هذه النتائج:

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية الإشراف التربوي في فلسطين لفقرات مرتبة مجال تطوير كفاءة المعلمين مهنيا تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	فقرات مجال تطوير كفاءة المعلمين مهنيا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	تحديد احتياجات المعلمين/ات من المهارات التعليمية تراعي عملية تطويرهم.	4.31	.58	1	مرتفعة
2	تحديد احتياجات المعلمين/ات من المهارات المعرفية تؤخذ بعين الاعتبار في عملية تطويرهم.	4.26	.59	2	مرتفعة
9	تشجيع التنافس الإيجابي التفاعلي بين المعلمين/ات يسهم في تطويرهم.	4.25	.64	3	مرتفعة
3	تحديد احتياجات المعلمين/ات من مهارات توظيف التكنولوجيا في التعليم تراعى في عملية تطويرهم.	4.23	.63	4	مرتفعة
10	تطبيق إشراف الأقران يعزز تبادل الخبرات في أساليب التعليم.	4.17	.68	5	مرتفعة
12	تقييم جودة برامج تطوير كفاءة المعلمين/ات؛ تتم لاتخاذ الإجراءات اللازمة للتحسين المستمر	4.14	.61	6	مرتفعة
4	تحديد احتياجات المعلمين/ات من مهارات القيادة التعليمية يؤخذ بعين الاعتبار في عملية تطويرهم.	4.13	.65	7	مرتفعة
8	تطوير قدرات المعلمين/ات تراعي النمو المهني الذاتي وفق النتاجات التعليمية للطلبة.	4.10	.65	8	مرتفعة
6	تطوير الأداء يتم وفقا لأسس علمية مبنية على توظيف الوسائل التربوية الحديثة في عملية التطوير.	4.10	.65	9	مرتفعة
11	تطبيق أساليب إشراف جماعية لتبادل الخبرات بين المعلمين/ات تساعد في تحسين وتطوير أدائهم.	4.10	.71	10	مرتفعة
13	تقييم مستوى رضا المعلمين/ات عن البرامج التطويرية المقدمة لهم يتم من أجل التحسين المستمر.	4.08	.62	11	مرتفعة
5	تعطى برامج التنمية المهنية لتلبية الاحتياجات التدريبية للمعلمين/ات.	4.08	.68	12	مرتفعة
7	تطوير قدرات المعلمين/ات تراعي تنمية مهارات التأمل الذاتي في الأداء التعليمي.	4.03	.70	13	مرتفعة
	الدرجة الكلية لمجال تطوير كفاءة المعلمين مهنيا	4.15	.45		مرتفعة

تشير النتائج _كما أوضحها الجدول (7)_ إلى أن تقديرات درجة فاعلية الإشراف التربوي في فلسطين لفقرات مجال "تطوير كفاءة المعلمين مهنياً" تراوحت بين (4.03–4.31) وهذا يعني أن فقرات هذا المجال حصلت على درجة مرتفعة، فكانت أعلى فقرة في هذا المجال هي الفقرة (1) التي نصت على" تحديد احتياجات المعلمين من المهارات التعليمية التي تراعي عملية تطويرهم" حيث جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.31). وجاءت الفقرة التي تنص على" تحديد احتياجات المعلمين من المهارات المعرفية تؤخذ بعين الاعتبار في عملية تطويرهم " في المرتبة الثانية، بينما جاءت الفقرة رقم (7) في الترتيب الأخير، وهي تنص على" تطوير قدرات المعلمين التي تراعي تنمية مهارات التأمل الذاتي في الأداء التعليمي" بمتوسط حسابي (4.03).

ويمكن تفسير ذلك بأن وزارة التربية والتعليم أخذت على عاتقها ضمن الخطط الاستراتيجية والإجرائية تطوير المعلمين مهنياً، بناء على تحديد احتياجاتهم والأخذ بالاعتبار المهارات التي تقود إلى تطورهم، وأعدت المشرفين والمديرين لمتابعة ذلك؛ حيث حصلت هذه الفقرة على المرتبة الأولى، وارتبطت الفقرة الثانية بالفقرة الأولى إذ إن تحديد الاحتياجات يكون بناء على رغباتهم واحتياجاتهم في المهارات المعرفية. وحلّت الفقرة (7) في المرتبة الأخيرة، ويعود تفسير ذلك إلى أن تطوير قدرات المعلمين في التأمل الذاتي بحاجة إلى تحسين دائم، وأن مهارات تنمية التأمل الذاتي في الأداء التعليمي لا زالت بحاجة إلى مزيد من الاهتمام في وزارة التربية والتعليم، واتفقت هذه النتائج مع دراسة فيث وتشيدوزي (Fath & Chiedozie,2016)، أمبوفو (Ampofo, 2019)، ودراسة زامل ورجبي (2022).

المجال الرابع: مجال تعزيز العلاقات الإيجابية:

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية الإشراف التربوي في فلسطين لفقرات مجال تعزيز العلاقات الإيجابية، والجدول (8) يوضح هذه النتائج:

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية الإشراف التربوي في فلسطين لفقرات مرتبة مجال تعزيز العلاقات الإيجابية تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	فقرات مجال تعزيز العلاقات الإيجابية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
5	تعزيز الالتزام بأخلاقيات المهنة للمعلمين/ات؛ باستخدام الثناء يعزز العلاقات الإيجابية.	4.36	.59	1	مرتفعة
4	تشجيع الحوار واحترام الرأي والرأي الآخر للبحث عن حلول مشتركة يعزز العلاقات الإيجابية.	4.31	.62	2	مرتفعة
7	تشجيع الطلبة والمعلمين/ات على تحقيق أهدافهم من خلال إبراز النجاحات يعزز العلاقات الإيجابية.	4.30	.57	3	مرتفعة
8	إبداء مرونة في مواجهة التحديات بتوفير دعم ومساندة للتغلب على التحديات يعزز العلاقات الإيجابية.	4.29	.58	4	مرتفعة
2	توفير قنوات تواصل قائمة على الاحترام المتبادل يعزز العلاقات الإيجابية.	4.25	.61	5	مرتفعة
9	تعزيز التعلم بالتجربة للاستفادة من الوقوع في الأخطاء وتحويلها لفرص للتعلم يعزز العلاقات الإيجابية.	4.24	.58	6	مرتفعة
10	تؤثر العلاقات الإيجابية على تطوير المساءلة الذاتية بهدف التحسين المستمر	4.23	.64	7	مرتفعة
3	تنظيم مناقشات جماعية تعليمية يعزز التعاون والعمل الجماعي.	4.18	.62	8	مرتفعة
6	تحديد الوقت المناسب للزيارة الصفية بناءً على تنسيق مسبق من مدير المدرسة أو المشرف التربوي مع المعلمين/ات يعزز العلاقات الإيجابية.	4.16	.73	9	مرتفعة
1	توافر أهداف واضحة لتعزيز العلاقات الإيجابية بين أفراد المجتمع المدرسي.	4.09	.68	10	مرتفعة
	الدرجة الكلية لمجال تعزيز العلاقات الإيجابية	4.24	.45		مرتفعة

تشير النتائج _كما أوضحها الجدول (8) _ إلى أن التقديرات لدرجة فاعلية الإشراف التربوي في فلسطين لفقرات مجال " تعزيز العلاقات الإيجابية " تراوحت بين (4.09–4.36)، وهذا يعني أن فقرات هذا المجال حصلت على درجة مرتفعة، وكانت أعلى فقرة في هذا المجال الفقرة (5) التي نصت على" تعزيز الالتزام بأخلاقيات المهنة للمعلمين/ات؛ باستخدام الثناء يعزز العلاقات الإيجابية" حيث جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.36). ويمكن تفسير ذلك بأن الوزارة بالشراكة مع ديوان الموظفين العام جعلت من أولوياتها تعزيز قيم قواعد السلوك وأخلاقيات المهنة، حيث يخضع المشاركون إلى التعريف والتدريب على أهمية الالتزام بأخلاقيات المهنة، ما كان له انعكاس على العلاقات الإيجابية بين عناصر المجتمع المدرسي، وجاءت الفقرة رقم (4) التي تنص على "تشجيع الحوار والاستماع إلى وجهات النظر المختلفة واحترام الرأي والرأي الآخر للبحث عن حلول مشتركة يعزز العلاقات الإيجابية" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.31)، وهذا يرتبط بالفقرة الأولى، حيث إن الحوار والاستماع إلى وجهات النظر المختلفة واحترام الرأي والراي الآخر للبحث عن حلول للمشاكل ينعكس على العلاقات الإيجابية فيما بينهم، بينما حلت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (1) وتنص:" توافر أهداف واضحة لتعزيز العلاقات الإيجابية بين أفراد المجتمع المدرسي" بمتوسط حسابي (4.09)، وهي درجة مرتفعة بالرغم من حلولها في المرتبة الأخيرة، وربما يعود ذلك إلى أن الأهداف بحاجة إلى تحديد أكثر منهجية، وضمن إطار أكثر تحديداً للأهداف بما يخدم تعزيز العلاقات الحسنة بين أفراد المجتمع المدرسي، واتفقت هذه النتائج مع دراسة السعدية ورفاقه (2017)، وإبراهيم وحورية (2023)، واختلفت مع دراسة هوك وكناياتولا (Hoque & Kenayathulla, 2020).

المجال الخامس: مجال تحسين الأداء التعليمي:

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية الإشراف التربوي في فلسطين لفقرات مجال تحسين الأداء التعليمي، والجدول (9) يوضح هذه النتائج:

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية الإشراف التربوي في فلسطين لفقرات مرتبة مجال تحسين الأداء التعليمي تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	فقرات مجال تحسين الأداء التعليمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
8	توفير تدريب لتوظيف التكنولوجيا التعليمية في التعليم لتحسين نوعية التعليم والتعلم.	4.22	.61	1	مرتفعة
12	تقييم النتائج بناء على تحليل ملاحظات المعلمين/ات والطلبة بهدف تحسين الأداء التعليمي	4.16	.57	2	مرتفعة
11	تقديم خدمات وقائية لتجاوز مشكلات متوقعة الحدوث يسهم في تحسين الأداء التعليمي.	4.13	.59	3	مرتفعة
5	الحث على التعلم المستمر لتحقيق النمو الذاتي (المعرفي والوجداني والسلوكي) من خلال برامج التدريب المهني.	4.12	.60	4	مرتفعة
6	التشجيع على التعلم المستمر لتحقيق النمو الذاتي (المعرفي والوجداني والسلوكي) من خلال المشاركة في مجتمعات التعلم المهني.	4.12	.60	5	مرتفعة
4	تنظيم ورشات عمل تدريبية لتعزيز المهارات الجديدة وتبادل الأفكار والممارسات الجيدة.	4.10	.60	6	مرتفعة
7	التحفيز على التعلم المستمر لتحقيق النمو الذاتي (المعرفي والوجداني والسلوكي) من خلال تشجيعهم على عمل الأبحاث.	4.10	.60	7	مرتفعة
2	تحدد مجالات النمو الذاتي في (مهارات التدريس، وتقييم الطلاب، وإدارة الصف، واستخدام التكنولوجيا في التعليم)؛ بهدف تنميتها بشكل مستمر	4.09	.63	8	مرتفعة
9	توفير المنصات التعليمية لتوظيفها في تعليم الطلبة (المتزامن وغير المتزامن).	4.09	.66	9	مرتفعة
10	تحديد مستوى رضا الطلبة والمعلمين/ات بهدف تحسين الأداء التعليمي.	4.02	.66	10	مرتفعة
3	أهداف تحسين الأداء التعليمي محددة بشكل قابل للتطبيق	3.98	.62	11	مرتفعة
1	مواصفات الحصة التعليمية الجيدة متوفرة لكل المباحث التعليمية.	3.89	.81	12	مرتفعة
	الدرجة الكلية لمجال تحسين الأداء التعليمي	4.09	.44		مرتفعة

تشير النتائج _كما أوضحها الجدول (9)_ إلى أن تقديرات درجة فاعلية الإشراف التربوي في فلسطين لفقرات مجال "تحسين الأداء التعليمي" تراوحت بين (3.89–4.22) وهذا يعني أن فقرات هذا المجال حصلت على درجة مرتفعة، وكانت أعلى فقرة في هذا المجال الفقرة (8) التي نصت على:" توفير تدريب لتوظيف التكنولوجيا التعليمية في التعليم لتحسين نوعية التعليم والتعلم" حيث جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.22). ويمكن تفسير ذلك أن وزارة التربية والتعليم، وانطلاقاً من حرصها على مواكبة كل ما هو جديد في عالم تكنولوجيا التعليم حرصت على توفير التدريب المستمر لعناصر العملية التعليمية بهدف تحسين نوعية التعليم والتعلم في فلسطين خصوصاً بعد إقرار سياسة التعلم المدمج والتي تعتمد على التعلم عن بعد. وجاءت الفقرة رقم (12) التي تنص على" تقييم النتائج بناء على تحليل ملاحظات المعلمين والطلبة بهدف تحسين الأداء التعليمي "في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.16)، وربما يعود ذلك لسياسة وزارة التربية والتعليم في تقييم النتائج بناء على تحليل البيانات الخاصة بالمعلمين والطلبة وملاحظاتهم بهدف تحسين الأداء التعليمي، بينما حلت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (1) وتنص على" مواصفات الحصة التعليمية الجيدة متوافرة لكل المباحث التعليمية" بمتوسط حسابي (3.89)، وهي درجة مرتفعة رغمَ من حلولها في المرتبة الأخيرة، ولعل تفسير ذلك بأنه يجب العمل على وضع مواصفات ومعايير للحصة الجيدة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة نجولي ومكولو (Ngole & Mkulu, 2021)، والرنتيسي (2022).

نتائج السؤال الثاني الذي ينص على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=.05) في متوسطات تقديرات أفراد عيّنة الدراسة لدرجة فاعلية منظومة الإشراف التربوي في فلسطين، من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى لمتغيرات (المركز الوظيفي، والجنس، والمُؤهّل العِلمي)؟

وللإجابة عن السؤال ولتحديد الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة فاعلية منظومة الإشراف التربوي في فلسطين من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى لمتغيرات (المركز الوظيفي، والجنس، والمُؤهّل العِلمي)؛ تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent t- test)، وفي ضوء تسلسل المتغيرات الديموغرافية (المستقلة) كانت النتائج كما يأتي:

1. متغير المركز الوظيفي:

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لفاعلية منظومة الإشراف التربوي في فلسطين تعزى لمتغير المركز الوظيفي (ن= 630)

مجالات منظومة الإشراف التربوي	متغير المركز الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة*
تحليل البيئة التربوية	مشرف تربوي	261	4.05	.52	-4.78	.00
	مدير مدرسة	369	4.24	.48		
تطوير البرامج التعليمية	مشرف تربوي	261	4.08	.50	-3.54	.00
	مدير مدرسة	369	4.22	.45		
تطوير كفاءة المعلمين مهنياً	مشرف تربوي	261	4.12	.47	-1.45	.15
	مدير مدرسة	369	4.17	.43		
تعزيز العلاقات الإيجابية	مشرف تربوي	261	4.13	.43	-5.45	.00
	مدير مدرسة	369	4.32	.44		
تحسين الأداء التعليمي	مشرف تربوي	261	4.07	.43	-.87	.38
	مدير مدرسة	369	4.10	.44		
الدرجة الكلية	مشرف تربوي	261	4.09	.40	-3.87	.00
	مدير مدرسة	369	4.21	.38		

*فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =.05).

تشير نتائج الجدول (10) إلى أنه ورغم وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، وبعد استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test) إلا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي (تطوير كفاءة المعلمين مهنياً، وتحسين الأداء التعليمي)، ولكن توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =.05) عند الدرجة الكلية وفي المجالات: (تحليل البيئة التربوية، تطوير البرامج التعليمية، وتعزيز العلاقات الإيجابية) لفاعلية منظومة الإشراف التربوي في فلسطين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المركز الوظيفي ولصالح مدير المدرسة.

يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنه تقع على عاتق المديرين مسؤولية تحليل البيئة التربوية، وتطوير البرامج التعليمية، وتحسين الأداء التعليمي في المدرسة أكثر من المشرفين التربويين. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة إبراهيم وحورية (2023) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الوظيفة ولصالح مديري المدارس.

2. متغير الجنس:

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لفاعلية منظومة الإشراف التربوي في فلسطين تعزى لمتغير الجنس (ن=630)

مجالات منظومة الإشراف التربوي	متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة*
تحليل البيئة التربوية	ذكر	282	4.13	.51	-1.41	.16
	أنثى	348	4.18	.50		
تطوير البرامج التعليمية	ذكر	282	4.14	.46	-1.04	.30
	أنثى	348	4.18	.49		
تطوير كفاءة المعلمين مهنياً	ذكر	282	4.14	.43	-.30	.76
	أنثى	348	4.16	.47		
تعزيز العلاقات الإيجابية	ذكر	282	4.21	.45	-1.69	.09
	أنثى	348	4.27	.44		
تحسين الأداء التعليمي	ذكر	282	4.05	.45	-1.88	.06
	أنثى	348	4.11	.42		
الدرجة الكلية	ذكر	282	4.13	.39	-1.49	.14
	أنثى	348	4.18	.38		

*فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =05.).

أشارت النتائج _كما أوضحها الجدول (11) _ إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 05.) على مجالات: (تحليل البيئة التربوية، تطوير البرامج التعليمية، تطوير كفاءة المعلمين مهنياً، تعزيز العلاقات الإيجابية، تحسين الأداء التعليمي، والدرجة الكلية) لفاعلية منظومة الإشراف التربوي في فلسطين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

وربما يعود ذلك إلى أن عناصر العملية التعليمية المستهدفة في عينة الدراسة يخضعون للتدريب ذاته على مستوى فئة المعلمين أو المديرين أو المشرفين بغض النظر عن الجنس، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحاج (2020) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في الإشراف التطوري، تبعاً لمتغيرات الجنس، بينما اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة السعدية ورفاقه (2017) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ .05) تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث في المجالات جميعها.

3. متغير المؤهل العلمي:

الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لفاعلية منظومة الإشراف التربوي في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي (ن=630)

مجالات منظومة الإشراف التربوي	متغير المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة*
تحليل البيئة التربوية	بكالوريوس	359	4.18	.49	1.28	.20
	دراسات عليا	271	4.13	.52		
تطوير البرامج التعليمية	بكالوريوس	359	4.16	.47	-.12	.91
	دراسات عليا	271	4.17	.50		
تطوير كفاءة المعلمين مهنياً	بكالوريوس	359	4.18	.43	1.58	.11
	دراسات عليا	271	4.12	.47		

مجالات منظومة الإشراف التربوي	متغير المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة*
تعزيز العلاقات الإيجابية	بكالوريوس	359	4.25	.46	.48	.63
	دراسات عليا	271	4.23	.44		
تحسين الأداء التعليمي	بكالوريوس	359	4.08	.44	-.42	.67
	دراسات عليا	271	4.09	.43		
الدرجة الكلية	بكالوريوس	359	4.17	.39	.68	.50
	دراسات عليا	271	4.15	.40		

* فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = .05$).

أشارت النتائج _كما أوضحها الجدول (12)_ إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = .05$) على مجالات: (تحليل البيئة التربوية، تطوير البرامج التعليمية، تطوير كفاءة المعلمين مهنياً، تعزيز العلاقات الإيجابية، تحسين الأداء التعليمي، والدرجة الكلية) لفاعلية إدارة منظومة الإشراف التربوي في فلسطين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن عينة الدراسة من مديرين ومعلمين ومشرفين خضعوا لمعايير توظيف موحدة على المستوى المهني بحد أدنى درجة البكالوريوس، وأن درجة الماجستير أو الدكتوراه على الأغلب تركز على التخصص الدقيق. وبالتالي لم تكتسب عينة الدراسة الكفايات الإشرافية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الحاج (2020) التي كان من نتائجها عدم وجود فروق في الإشراف التطوري، تبعاً المؤهل العلمي، وأيضا مع دراسة رنتيسي (2022).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أظهرتها الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:

1. تعزيز دور المشرف التربوي في تحليل البيئة التربوية للمدرسة، ومتابعة التحليل وتطوير البرامج التعليمية بما يناسب المدرسة ووفق مجال تحليل نتاجات الطلبة وتطوير الخطط العلاجية المناسبة.
2. ربط التنمية المهنية للمعلمين بتنفيذ البرامج التعليمية لتحقيق أهداف المنهاج التربوي.
3. تنمية مهارات التأمل الذاتي لدى المعلمين في الأداء التعليمي، من خلال أساليب الاشراف الفردية والجماعية.
4. وضع الأهداف الواضحة والقابلة للقياس التي تؤدي إلى تعزيز العلاقات الإيجابية في داخل المجتمع المدرسي.
5. استمرار الوزارة في تبني تطوير الأداء التعليمي للمعلمين بتحسين قدراتهم في مجال التخطيط والتنفيذ والتقويم لخدمة العملية التعليمية.
6. تبني مواصفات للحصة التعليمية الجيدة للمباحث التعليمية كلها.

المصادر والمراجع باللغة العربية

- إبراهيم، منال وحورية، علي (2023). درجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي لدى المشرفين التربويين في مدارس قصبة عمان من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 12 (4)، 670 – 690.
- جبر، إسراء عامر (2023). أهم المشكلات التي تواجه الإشراف التربوي في فلسطين. *حضارات للدراسات السياسية والاستراتيجية*، متاح على موقع: https://hadarat.net/post/46734/. تم الاسترجاع بتاريخ 2023/5/24.
- الحاج، سمر عبد الرزاق (2020). *واقع تطبيق الإشراف التربوي التطوري في مدارس "الأونروا" بمحافظات غزة وسبل تحسينه*، رسالة ماجستير غير منشورة في الإدارة التربوية، كلية التربية جامعة الأقصى، غزة.
- خضرة، عواطف محمود (2014). *التوجيه والإرشاد التربوي المعاصر*، عمان: الأكاديميون للنشر والتوزيع.
- رنتيسي، نانسي ريمون (2022). *واقع الإشراف التربوي في مدارس محافظة رام الله والبيرة وعلاقته بالأداء المتميز لدى المعلمين من وجهة نظر مديري المدارس*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.

- زامل، مجدي ورجبي، يوسف (2022). تصور مقترح للإشراف التربوي المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 13(13)، 181-199.
- زايد، فهد خليل ورمان، محمد صلاح (2015). *الإشراف والتوجيه الحديث*، عمان: دار الاعصار العلمي.
- السعدية، رابعة بنت خميس والعتيقي، إبراهيم مرعي ابراهيم ولاشين، محمد عبد الحميد (2017). واقع ممارسات إدارة الحوار في الإشراف التربوي بسلطنة عمان، *مجلة البحث العلمي في التربية*، 18(8)، 203 – 239.
- السعود، راتب (2022). *الإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق*، عمان: مركز طارق للخدمات الجامعية.
- عبد الرحمن، إيمان جميل عبد الفتاح (2018). واقع ممارسة الأنماط الإشرافية الحديثة لدى المشرفين التربويين وأهميتها في ضوء الاتجاهات الإشرافية المعاصرة، *مؤتة للبحوث والدراسات – سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 33(6)، 319 -351.
- عطوي، جودت عزت (2001). *الإدارة التعليمية والإشراف التربوي*، عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2011). *الدليل المرجعي في الإشراف التربوي*. رام الله، فلسطين.
- وزارة التربية والتعليم الفلسطينية العالي (2015). *الإشراف التربوي في فلسطين*. رام الله. فلسطين.

References

- Abdel Rahman, Iman Jamil Abdel Fattah (2018). The Reality of Practicing Modern Supervisory Patterns among Educational Supervisors and their Importance in Light of Contemporary Supervisory Trends, (in Arabic) *Mu'ta Research and Studies - Humanities and Social Sciences Series*, 33 (6), 319-351
- Al-Hajj, Samar Abdel Razzaq (2020). *The Reality of Implementing Developmental Educational Supervision in UNRWA Schools in the Gaza Governorates and Ways to Improve it*, Master's thesis in Educational Administration, (in Arabic) Faculty of Education, Al-Aqsa University, Gaza.
- Al-Saadia, Rabaa bint Khamis and Al-Ateeqi, Ibrahim Marei Ibrahim Lashin, Muhammad Abdel Hamid (2017). The reality of dialogue management practices in educational supervision in the Sultanate of Oman, (in Arabic) *Journal of Scientific Research in Education*, 18 (8), 203-239.
- Al-Saud, Ratib (2022). *Educational supervision between theory and practice*, (in Arabic) Amman: Tariq Center for University Services.
- Ampofo, Samuel Yaw, (2019). Influence of School Heads Direct Supervision on Teacher Role Performance in Plic Senior High Schools. *IAFOR Joumal of Education*, 7(2).
- Atwi, Jawdat Ezzat (2001). *Educational administration and educational supervision*, (in Arabic) Amman: International Scientific House for Publishing and Distribution.
- Glickman, Carl D (1990), *Supervision of Instructions, Second Education*. Allyn and Bacon: Boston. p.9
- Hoque, K. Kenayathulla, H. (2020): Relationships Between Supervision and Teachers' Performance and Attitude in Secondary Schools in Malaysia, *SAGE Open journals April-June*, (10), pp. 2- 11.
- Ibrahim, Manal and Houria, Ali (2023). The degree of clinical supervision practiced by educational supervisors in Kasbah Amman schools from the point of view of school principals and teachers. (in Arabic) *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 12(4), 670–690.
- Jabr, Esraa Amer (2023). The most important problems facing educational supervision in Palestine. Civilizations for Political and Strategic Studies, available at: https://hadarat.net/post/46734/ Retrieved 5/24/2023 .
- Khadra, Awatif Mahmoud (2014). *Contemporary Educational Guidance and Guidance*, (in Arabic) Jordan: Academics for Publishing and Distribution.
- Ngole, M. & Mkulu, D. (2021), The Role of School Heads' Supervision in Improving Quality of Teaching and Learning: A case of Public Secondary school in Ilemela District Mwanza Tanzania. *International Journal of English Literature and Social Sciences*,6 (1), 59-79.
- Nurhuda, F; Nunuk, S; Fitria, J. (2023) The Essence of Educational Supervision in Improving Learning Quality, *International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science*, 6 (3), pp. 231- 273.
- Okove, Farth Ogechukwu & Onvali, Loyce Chiedozie (2016), Educational Supervision and Quality Control of Secondary Education in Anambra State, Nigeria. *Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research* (JEPER), 3(6), 36-46.
- Palestinian Ministry of Education and Higher Education (2011). *Reference guide in educational supervision*. (in Arabic) Ramallah, Palestine.

- Palestinian Ministry of Education and Higher Education (2015*). Educational supervision in Palestine.* (in Arabic) Ramallah. Palestine
- Rantesi, Nancy Raymond (2022). *The reality of educational supervision in the schools of Ramallah and Al-Bireh Governorate and its relationship to the outstanding performance of teachers from the point of view of school principals*, unpublished master's thesis, (in Arabic) Al-Quds Open University, Ramallah, Palestine.
- Sergiovanni, T.J. Starratt, R.J.(1983), *Supervision Human Perspective*. McGraw-Hill: New York. p.10.
- Zamel, Magdy and Rajabi, Youssef (2022). A proposed vision for integrated educational supervision in Palestinian public schools from the point of view of school principals and educational supervisors, (in Arabic*) Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies*, Ramallah, 13 (13), 181-199.
- Zayed, Fahd Khalil and Rumman, Mohamed Salah (2015*). Modern supervision and guidance*, (in Arabic) Amman: Dar Al-Assar Al-Ilmi.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (45) .September 2024
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

The Degree of the Teachers' of Students with Learning Disabilities Usage of Educational Aids and the Training Needs Necessary for Them

Ms. Lara Ali Abuhmameh[1], Prof. Faisal Issa Al-Nawasrah[2]*

1Master satudent, College of Educational Sciences, Ajloun National University, Ajloun, Jordan.

2Professor, College of Educational Sciences, Ajloun National University, Ajloun, Jordan.

Oricd No: 0009-0009-4840-9431
Email: laraabuhmameh1983@gmail.com

Oricd No: 0009-0006-2372-2673
Email: nawasrehf@yahoo.com

Received:
10/03/2024

Revised:
10/03/2024

Accepted:
27/04/2024

***Corresponding Author:**
laraabuhmameh1983@gmail.com

Citation: Abuhmameh, L. A. A., & Al-Nawasrah, F. I. The Degree of the Teachers' of Students with Learning Disabilities Usage of Educational Aids and the Training Needs Necessary for Them . Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 15(45). https://doi.org/10.33977/1182-015-045-016

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 study aimed to identify the degree to which teachers of students with specific learning disorders use educational aids and the training needs necessary for them, according to the variables of gender.
Methods: Academic qualification and years of experience. The study population consisted of all teachers of students with Specific learning disorders in the governorate of Ajloun and the districts of Kasbah, Irbid and the Northern Mazar, whose number is 68 teachers. The study sample consisted of 50 who responded objectively to the study tools, the descriptive method was followed for its suitability to the nature of the study, and the study sample was chosen by the intentional method.
Results: The results indicated that there were no statistically significant differences α =.05 in the degree of teachers' response due to the variable of gender, experience and academic qualification. The study recommended the necessity of holding training courses for teachers of learning difficulties to use educational aids with the need to adopt contemporary educational trends related to the field of special education, and in the field of learning difficulties. Especially in light of advances in knowledge and technology.
Keywords: Teachers of students with specific learning disorders, teaching aids, training need.

درجة استخدام معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للوسائل التعليمية والاحتياجات التدريبية اللازمة لهم

أ. لارا علي أبو حمامه[1]، أ. د. فيصل عيسى النواصرة[2]*

[1]طالبة ماجستير، التربية الخاصة، كلية العلوم التربوية، جامعة عجلون الوطنية، الأردن.

[2]أستاذ دكتور، كلية العلوم التربوية، جامعة عجلون الوطنية، الأردن.

الملخص

الاهداف: هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحددة للوسائل التعليمية والاحتياجات التدريبية اللازمة لهم، وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

المنهجية: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحددة في محافظة عجلون ولوائي قصبة إربد والمزار الشمالي والبالغ عددهم (68) معلمًا ومعلمة، استجاب منهم (50) على أداة الدراسة، وتم اتباع المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة، كما استخدم الاستبانة أداة لجمع المعلومات.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الكلية جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (2.70)، ودرجة استخدام المعلمين للوسائل التعليمية الإلكترونية جاء بدرجة منخفضة، وبمتوسط حسابي (2.57)، وأنّ استخدام المعلمين للوسائل التعليمية التفاعلية جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (2.78)، وأظهرت النتائج أنّ الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم جاء بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.58)، كما أشارت النتائج لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) لدرجة استجابة المعلمين لاستخدام الوسائل التعليمية تعزى لمتغير الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: معلمو الطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحددة، الوسائل التعليمية، الاحتياجات التدريبية.

المقدمة

يعد مجال اضطرابات التعلم المحددة من المجالات التي شغلت التربويين كونها فئة غير متجانسة في طبيعة الصعوبة أو مظهرها، وقد بذلت العديد من الجهود لتحديد خصائص هذه الفئة وتصنيفها، وسهل التقدم التكنولوجي عملية التعليم، وبخاصة في مجال الوسائل التعليميه، ولأن المعلم يعتبر العنصر الأساسي في عملية التعلم فقد كان لتدريبة أثرٌ إيجابيٌّ في تنمية مهاراته لتحقيق الأهداف التربوية.

ويتكامل عمل المعلم وكفاءته بالاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية لما لها من فوائد كثيرة في بث روح التجديد والابتكار لدى المعلم، ولدورها –أيضًا– بجذب انتباه الطلبة وزيادة دافعيتهم نحو التعلم، وتساعد بتسهيل مهمة المعلم في إيضاح المعلومات وتقريبها لأذهان الطلبة، وإختصار الوقت والجهد، وتنمية قدرة الطالب على الملاحظة والتفكير والمقارنة (بني عبده، 2017).

وأشار الجهني والزراع (2014) إلى أن الطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحددة لا يستطيعون التكيف مع المهام التعليمية التي تطرحها البرامج التعليمية العادية فَهُمْ بحاجة للوسائل التعليمية التي توفر ميزات إضافية تساعد في علاج مشكلات التعلم لديهم، وتجعل الخبرات التعليمية أكثر فاعلية وأبقى أثراً وأقل احتمالاً للنسيان، وكذلك تفيد في تبسيط المعلومات المقدمة لديهم.

إن اضطرابات التعلم المحددة تعد من أكثر أنواع الإعاقات إثارة للجدل في الأوساط التربوية والأكاديمية، فتجدهم يختلفون في طريقة التفكير والتعلم والاستيعاب، لذلك فهم بحاجة للمساعدة ممن حولهم لتجاوز هذه العقبة، وهذا ما يقوم به معلمو الطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحددة، ومعلماتهم. (المطيري، 2022).

وفي هذا الصدد ينبغي أن يكون المعلمون مؤهلين، فكما عرفهم البلوي (2019) بأنهم: أولئك الأشخاص المؤهلون الذين يقومون على تعليم الطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحددة في غرفة المصادر باستخدام برامج التربية الخاصة في المدارس العادية.

وتؤكد العديد من الدراسات على ضرورة تدريب معلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحددة ومعلماتهم، وتأهيلهم أثناء الخدمة عطية (2019)، الشكر(2007)، المحرج (2016)، وضرورة التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لهم، والتي أشار إليها البلوي (2019) على أنها: مجموعة من التغيرات المطلوب إحداثها في المعلم فيما يتعلق بمعلوماته وخبراته ليصبح مؤهلاً لأداء المهام التربوية في أعلى درجة من الإتقان والكفاءة وقادر على التغلب على المشاكل التي قد تعترض مسيرته التعليمية.

وقد أجريت بعض الدراسات التي سعت إلى التعرف إلى واقع استخدام المعلمين للوسائل التعليمية والاحتياجات التدريبية لهم، حيث أجرى ادبسي وليمان ولونجبو Adebisi & Liman & Longpoe (2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن استخدام التكنولوجيا المساعدة في تعليم الأطفال ذوي اضطرابات التعلم في القرن الحادي والعشرين في نيجيريا، وقد تكونت العينة من (120) معلمًا، كما استخدم الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتم اتباع المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت النتائج أن استخدام المعلمين للوسائل التكنولوجية المساعدة في تعليم الأطفال ذوي اضطرابات التعلم كانت منخفضة.

واما دراسة المعمرية والتاج (2017) فقد هدفت التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة وعلاقتها ببعض المتغيرات في سلطنه عمان، وبلغت عينة الدراسة (115) معلمًا ومعلمة، وتم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم الاستبانة أداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في مجال توظيف التكنولوجيا والتقنيات التعليمية من وجة نظرهم كانت عالية، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاحتياجات التدريبية باختلاف متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

بينما هدفت دراسة بني عبدة (2017) التعرف إلى مستوى امتلاك معلمي لواء الشوبك لمهارات استخدام الوسائل التعليمية، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، كما استخدم الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (82) معلمًا ومعلمة، وأظهرت النتائج أن تقديرات المعلمين لمستوى امتلاكهم لمهارات الوسائل التعليمية جاءت مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي والجنس، ووجود فروق ذات دلاله إحصائية تبعًا لمتغير الخبرة ولصالح المدرسين من ذوي الخبرة (10سنوات فأكثر).

وقام العوض (2019) بدراسة هدفت التعرف إلى واقع استخدام تكنولوجيا التعليم الالكتروني في تعليم ذوي اضطرابات التعلم المحددة بدولة الكويت، وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، تكونت العينة من (230) معلمًا ومعلمة، وأظهرت النتائج أن استخدام تكنولوجيا التعليم الإلكتروني جاء بدرجة منخفضة، ولا يوجد فروق ذات دلاله إحصائية تبعا لمتغير الجنس أو المؤهل العلمي أو الخبرة.

وهدفت دراسة الكوني (2019) الى أهمية استخدام الوسائل التعليمية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر مدرسيها بمدينة طرابلس، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة لجمع البيانات، تكونت العينة من (220) معلما ومعلمة، وأظهرت النتائج أن أهمية أستخدام الوسائل التعليمية جاء بدرجة عالية، ووجود فروق ذات دلاله إحصائية تبعًا لمتغير الخبرة لصالح (11 سنة فأكثر) والمؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا والجنس لصالح الإناث.

وفي دراسة عطية (2019) التي هدفت التعرف إلى واقع استخدام معلمي التلاميذ ذوي اضطرابات التعلم المحددة للتقنيات التعليمية في غرف المصادر من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات في جازان في المملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (50) معلمًا، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وتم جمع البيانات عن طريق الاستبانة، وأظهرت النتائج أنّ استخدام تقنيات التعليم داخل غرف المصادر كانت منخفضة، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحددة حول استخدام التقنيات تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

وأجرى البلوي (2019) دراسة هدفت إلى تقييم برامج التدريب المهني أثناء الخدمة لمعلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحددة، ومعلماتهم بمدينة تبوك والتعرف إلى احتياجاتهم التدريبية، بلغ عدد العينة (63) معلماً ومعلمة، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وتم جمع البيانات عن طريق الاستبانة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى فاعلية برامج التدريب المهني اثناء الخدمه جاء بدرجة متوسطة، وأن مستوى الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم ومعلماتهم بمدينة تبوك جاء بمستوى مرتفع، وأظهرت النتيجة عدم وجود فروق دالة إحصائياً لتقييم فاعلية برامج التدريب المهني لمعلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحددة ومعلماتهم تبعًا لمتغير الخبرة، ووجود فروق داله احصائيًا تبعًا لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وعملت دراسة الخزاعله والنصراوين (2020) على تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين القائمين على تعليم الطلاب ذوي اضطرابات التعلم المحددة المدمجين في الأردن، تكونت العينة من (300) معلم ومعلمة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبانة أداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن الاحتياجات التدريبية جاءت بدرجة متوسطة، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس أو الخبرة.

وهدفت دراسة المحرج (2016) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحددة ومعلماتهم من وجهة نظر مشرفيهم في المملكة العربية السعودية، استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتم جمع البيانات عن طريق الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من جميع المشرفي والمشرفات البالغ عددهم (112)، وأظهرت نتائج الدارسة أن الاحتياجات التدريبية لمعلمي اضطرابات التعلم المحددة ومعلماتهم من وجهة نظر مشرفيهم جاءت بمستوى (حاجة كبيرة جدا).

أما دراسة السبيعي (2020) التي هدفت التعرف إلى الاحتياجات التدريبية اللازمة لمشرفات التربية الخاصة، ومعلماتها بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (382) معلمة ومشرفة، تم استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتم جمع البيانات عن طريق الاستبانة، وأظهرت النتائج أنّ الاحتياجات التدريبية جاءت بدرجة عالية.

كما هدفت دراسة اكتان (2020) Aktan إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم، وتكونت العينة من (20) معلماً في المدارس الابتدائية في تركيا، وتم جمع البيانات من خلال مقابلة شبه منظمة، وتم استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج أن الحاجة للتدريب جاءت مرتفعة.

وهدفت دراسة إبراهيم وميرغني (2021) إلى تحديد مستوى الاحتياجات التدريبية لمعلمات الطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحددة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية بمحافظة وادي الدواسر، في المملكة العربية السعودية، وبلغ حجم العينة (31) معلمة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات، وقد خلصت النتائج إلى أنّ مستوى تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمات اضطرابات التعلم جاءت بدرجة متوسطة، وتوجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمات اضطرابات التعلم تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، والخبرة من (10 سنوات فأكثر)، والمؤهل العلمي للدراسات العليا.

وللتعقيب على الدراسات السابقة فقد تشاركت الدراسة الحالية مع دراسة المعمرية والتاج (2017)، الكوني (2019)، خزاعلة والنصراوين (2020)، إبراهيم وميرغيني (2021) باتباع المنهج الوصفي التحليلي، واختلفت مع باقي الدراسات التي استخدم فيها المنهج الوصفي المسحي، واستخدم الاستبانة أداة للدراسات جميعها عدا دراسة اكتان (2020) aktan استخدمت المقابلة لجمع البيانات.

ورغم اتفاق الدراسة الحالية مع دراسة بني عبده (2017)، الكوني (2018)، عطية (2019)، حول موضوع استخدام الوسائل التعليمية، إلا أنها اختلفت في مجتمع الدراسة حيث شملت المعلمين بمختلف مجالاتهم.

وفيما يتعلق بالدراسات السابقه، فقد تنوعت في عرضها لموضوع الدراسة حيث شملت دراسة إبراهيم وميرغيني (2021)، aktan (2020)، السبيعي (2020)، المحرج (2016)، البلوي (2019)، خزاعلة والنصراوين (2020)، المعمرية والتاج (2017)، موضوع الاحتياجات التدريبية بشكل عام لمعلمين الطلبة ذوي اضطرابات التعلم ومعلماتهم دون تحديد الوسائل التعليمية، بخلاف باقي الدراسات السابقه التي شملت على دراسة استخدام الوسائل التعليمية للمعلمين، كما تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث العينة المختارة، وهي معلمو اضطرابات التعلم المحددة ما عدا دراسة المحرج (2016)، التي كانت عينتها المعلمين والمشرفين.

وبعد الاطلاع على الدراسات التي تناولت مواضيع مختلفة لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية، فقد لوحظ وجود نقاط اتفاق واختلاف بين هذه الدراسات، ويُلاحظ من الدراسات السابقة أنها لم تتناول موضوع الدراسة ومتغيراتها بشكل مباشر، وأنّ جميع الدراسات السابقة شملت استخدام الوسائل التعليمية للمعلمين، أو الاحتياجات التدريبية لمعلمين الطلبة ذوي اضطرابات التعلم ومعلماتهم. وقد استفادت هذه الدراسة من الدّراسات السابقة بإثراء الأدب النظري المتعلق باستخدام معلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحددة للوسائل التعليمية والاحتياجات التدريبية اللازمة لهم، وتحديد منهج الدراسة المناسب، وصياغة مشكلة الدراسة، ونوع المعالجة الإحصائية المستخدمة.

وتخلص الباحثة– فيما سبق– لأهمية استخدام المعلمين للوسائل التعليمية ويخاصة في ضوء تغيير المناهج وتطورها المستمر، مما يفرض علينا الاهتمام بالوسائل التعليمية التي تساعد على تسهيل مهمة المعلم في إيصال المعلومات وتحقيق الأهداف التعليمية، والاهتمام بتدريب المعلمين لمسايرة التطورات العلمية المتسارعة، ويخاصة في مجال الوسائل التعليمية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

أشارت عدد من الدراسات السابقة إلى أهمية إعداد معلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحددة ومعلماتهم، وتدريبهم، حيث يؤكّد كل من الجهني والزراع (2014)، والبلوي (2019)، والمحرج (2016)، على أهمية رفع كفايتهم المهنية وضرورة التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لهم.

ومع ذلك تواجه احتياجات المعلمين اليوم تحديات عديدة ناشئة من الطبيعة غير المتجانسة للطلبة ذوي اضطرابات التعلم، لذا لابد من التركيز على الاحتياجات الفعلية للمعلمين التي لا تعد أمرًا ثابتا يتم قياسه، فهو يتأثر بالمستجدات، لذا يجب أن تتسم عملية تحديد الاحتياجات بالدورية، حتى تتلائم كفاءة المعلم مع مستجدات العصر وتطورات العلم (ابا حسين والزريحي،2016). كما لاحظت الباحثة من خلال عملها في الميدان معلمة أن استخدام الوسائل التعليمية في غرف المصادر محدود في بعض المدارس، ومقتصر على بعض الوسائل اليدوية والجاهزة، ويعتبرها بعض المعلمين إضافة للمنهاج وليست جزءًا أساسيًا في عملية التدريس، وفي ظل التطور والتغيير الذي حصل على المناهج زاد الحاجة لاستخدام الوسائل التعليمية، وبخاصة للطلبة ذوي اضطرابات التعلم، مما استدعى دراسة درجة استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم ومعلماتهم للوسائل التعليمية والاحتياجات التدريبية اللازمة لهم.

وبناء على ما تقدم فإن مشكلة الدراسة تكمن في التساؤل الرئيسي الآتي:

ما درجة استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحددة ومعلماتهم للوسائل التعليمية والاحتياجات التدريبية اللازمة لهم؟

يتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما درجة استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحددة ومعلماتهم للوسائل التعليمية ؟
2. ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحددة ومعلماتهم ؟
3. هل يوجد فروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة لاستخدام معلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحددة ومعلماتهم للوسائل التعليمية، تعزى للمؤهل العلمي، الخبرة، الجنس؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الكشف عن الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم.
- الكشف عن درجة استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم ومعلماتهم للوسائل التعليمية بقسميها: الإلكترونية والتفاعلية.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

- الاسهام في تحقيق إضافة علمية للبحث التربوي، ورجوع الباحثيين لأدبيات التعليم النظري المتعلق باستخدام الوسائل التعليمة لمعلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحددة.
- الوقوف على الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم وتحديدها، والذي ينعكس أثره على جودة ما يقدمونه.
- الإسهام في تزويد أصحاب القرار بوزارة التربية والتعليم برؤيه واضحة حول تفعيل استخدام الوسائل التعليمية وضرورة توافرها في غرف المصادر.

حدود الدراسة

1. **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2023/2022.
2. **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ عجلون ولوائي قصبة إربد والمزار الشمالي وعددها (68) مدرسة.
3. **الحدود البشرية:** شملت هذه الدراسة معلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحددة ومعلماتهم في محافظة عجلون ولوائي قصبة إربد والمزار الشمالي وعددهم (68) معلم ومعلمة.
4. **الحدود الموضوعية:** تم تحديد درجة استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم ومعلماتهم للوسائل التعليمية والاحتياجات التدريبية اللازمة لهم، اعتمادا على مدى صدق أدوات الدراسة، وثباتها.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

الطلبة ذوو اضطرابات التعلم المحددة: "هم الذين يظهرون اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم اللغة أو استخدامها، التي تظهر في اضطراب الاستماع، التفكير، الكلام، القراءة، الكتابة والتهجي أو الحساب" (النوبي، 2011، ص28).

وتعرف إجرائياً: هم الطلبة ذوو اضطرابات التعلم الملتحقون بغرف المصادر داخل المدارس الحكومية بمحافظة عجلون ولوائي قصبة إربد والمزار الشمالي، ولديهم اضطرابات في التعلم وبحاجة لبرامج علاجية خاصة ويقوم فريق خاص بعملية تشخيصهم.

الاحتياجات التدريبية: "هي مجموعة التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في معلومات الأفراد، واتجاهاتهم من أجل تلبية متطلبات العمل ومجابهة المشكلات التي قد تحدث" (البلوي، 2019، ص43).

وتعرف إجرائياً: الدرجة التي حصل عليها معلموالطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحددة ومعلماتهم على فقرات أداة الدراسة في مجال الاحتياجات التدريبية لهم من وجهة نظرهم.

الوسائل التعليمية تعرف بأنها: "الأداة التي يوظفها المعلم ويقدم عبرها العناصر التعليمية أو ليوضح بها في أثناء تفاعله مع المتعلمين" (الكوني، 2019، ص95).

وتعرف إجرائياً: الدرجة التي حصل عليها معلمو الطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحددة ومعلماتهم على أداة الدراسة في مجال استخدام الوسائل التعليمية من وجهة نظرهم.

الوسائل التعليمية الالكترونية: هي أدوات وأجهزة تفاعلية حديثة بجميع أنواعها من صوت وصورة وآليات، مثل: الأقراص المدمجة والتلفزيون التعليمي والفيديو وشبكة الانترنت، وشبكات التواصل الاجتماعي وغيرها، تسهم في توصيل المعلومات للمتعلم بسرعة، وأقل جهد، وزيادة فاعلية التعلم (العوض، 2019، ص 10).

وتعرف إجرائياً: الدرجة التي حصل عليها معلمو الطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحددة ومعلماتهم على أداة الدراسة في مجال استخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية من وجهة نظرهم.

المعلمون والمعلمات للطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحددة: "هم الأشخاص الحاصلون على مؤهل علمي في التربية الخاصة أو اضطرابات التعلم، والذي يقوم على تعليم الطلبة ذوي اضطرابات التعلم في غرفة المصادر ببرامج لاضطرابات التعلم في المدارس العادية" (البلوي، 2019، ص42).

ويعرف إجرائيا: هم المعلمون الذين يستخدمون غرفة المصادر لتعليم الطلبة ذوي اضطرابات التعلم ويحملون مؤهلًا علميًا في التربية الخاصة، أو اضطرابات التعلم في المدارس الحكومية في محافظة عجلون ولوائي قصبة إربد والمزار الشمالي للعام الدراسي 2023/2022.

الطريقة والإجراءات

تتضمن عرضًا للإجراءات التي اتبعتها الباحثة في هذه الدراسة، بدءًا من منهجية الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها، بالإضافة إلى أداة الدراسة، والإجراءات التي تم اتّباعها للتأكد من صدقها وثباتها، والمعالجات الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات وتحليلها وفيما يلي عرض لذلك.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحددة ومعلماتهم في محافظة عجلون ولوائي قصبة اربد والمزار الشمالي بمحافظة إربد، والبالغ عددهم (68) معلمًا ومعلمة للعام الدراسي 2023/2022، وفقًا لإحصائيات مديرية التربية والتعليم، وتم اختيار (16) منهم لغايات العينة الاستطلاعية، و(52) كعينة للدراسة، استجاب منهم (50) معلمًا ومعلمة على أداة الدراسة التي وزعت إلكترونيًا عن طريق (Google Drive) ويبين الجدول (1) التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة.

الجدول (1): التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	24	48.0
	أنثى	26	52.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	28	56.0
	دراسات عليا	22	44.0
عدد سنوات الخبرة	5 سنوات فأقل	12	24.0
	أكثر من 5 سنوات	38	76.0
	المجموع	50	100.0

منهج الدراسة

لتحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة والإجابة على تساؤلاتها تم الاعتماد على المنهج الوصفي؛ نظرًا لملاءمته لموضوع الدراسة الحالية وهي درجة استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم للوسائل التعليمية والاحتياجات التدريبية اللازمة لهم.

أدوات الدراسة

قامت الباحثة بالاطلاع على الأدب التربوي والرجوع إلى الدراسات السابقة كدراسة عطية (2019) الجهني والزراع (2014) ابراهيم وميرغيني (2021) البلوي (2019) المتعلقة بموضوع الدراسة، للاستفادة منها في بناء فقرات الاستبانة وصياغتها، وكذلك تحديد مجالات الاستبانة وبنودها.

وتم تطوير استبانة بصورتها الأولية مكونة من قسمين، تضمن القسم الأول درجة استخدام الوسائل التعليمية، أما القسم الثاني فقد تضمن الاحتياجات التدريبية وتكونت فقرات الاستبانة ككل من (31) فقرة وزعت على قسمين:

- **القسم الأول:** درجة استخدام الوسائل التعليمية وتكونت من مجالين:
  - المجال الأول: الوسائل التعليمة الإلكترونية (1 - 7).
  - المجال الثاني: الوسائل التعليمة التفاعلية (8 - 19).

- **القسم الثاني:** الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحددة.

وتكون من مجال واحد ويضم (12) فقرة.

- **أولًا: صدق أداة الدراسة**

وتم التأكد من صدق فقرات الاستبانة بطريقتين، هما:

صدق المحتوى

للتحقق من الصدق الظاهري لمحتوى أداة الدراسة، والتأكد من أنها تخدم أهداف الدراسة والتأكد من السلامة اللغوية وانتماء الفقرات إلى المجال، تم عرضها على عدد من الأساتذة المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، وممن يعملون في مؤسسات تربوية مختلفة، والبالغ عددهم (10) محكمين، وطلب منهم تدوين ملاحظاتهم وآرائهم على سلامة الصياغة اللغوية للفقرات، ومدى انتماء الفقرة للمجال الذي اندرجت تحته، وقد أجمع المحكمون على ملاءمة الأداة لأغراض الدراسة مع إجراء بعض التعديلات، وتم الأخذ بملاحظاتهم وتعديل الفقرات المطلوبة.

- **ثانيًا: صدق البناء**

أ. صدق بناء الوسائل التعليمية

لاستخراج دلالات صدق البناء لأداة الدراسة، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من داخل مجتمع الدراسة تكونت من (16) معلمًا ومعلمة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (.51–.81)، ومع المجال (.62–.89) والجدول الآتي يبين ذلك.

الجدول (2): معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	.62(*)	.62(*)	8	.81(**)	.60(*)	15	.69(**)	.72(**)
2	.80(**)	.72(**)	9	.80(**)	.59(*)	16	.82(**)	.59(*)
3	.76(**)	.73(**)	10	.75(**)	.59(*)	17	.89(**)	.80(**)
4	.81(**)	.73(**)	11	.66(**)	.79(**)	18	.69(**)	.62(*)
5	.87(**)	.81(**)	12	.86(**)	.73(**)	19	.68(**)	.55(*)
6	.79(**)	.56(*)	13	.76(**)	.51(*)			
7	.78(**)	.54(*)	14	.69(**)	.60(*)			

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (.05).

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

وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. كما تم استخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول الآتي يبين ذلك.

ب. صدق البناء: الاحتياجات التدريبية

لاستخراج دلالات صدق البناء لأداة الدراسة، استخرجت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للاستبانة في عينة استطلاعية من داخل مجتمع الدراسة تكونت من (16) معلمًا ومعلمة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للاستبانة ما بين (.69 –.85)، والجدول الاتي يبين ذلك.

الجدول(3): معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.76(**)	5	.71(**)	9	.74(**)
2	.69(**)	6	.72(**)	10	.73(**)
3	.72(**)	7	.71(**)	11	.75(**)
4	.79(**)	8	.85(**)	12	.82(**)

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (.05).

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

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

الجدول (4): معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

	الوسائل التعليمية الالكترونية	الوسائل التعليمية التفاعلية	الوسائل التعليمية ككل
الوسائل التعليمية الالكترونية	1		
الوسائل التعليمية التفاعلية	.596(**)	1	
الوسائل التعليمية ككل	.768(**)	.846(**)	1

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (.05).

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

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

ثبات أداة الدراسة:

أ. ثبات الوسائل التعليمية

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاستبانة، وإعادة تطبيقها بعد أسبوعين على مجموعة من داخل مجتمع الدراسة مكوّنة من (16) معلمًا ومعلمة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتم –أيضاً– حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (5) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية واعتبرت هذه القيم لغايات هذه الدراسة.

الجدول (5): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الوسائل التعليمية الإلكترونية	.82	.81
الوسائل التعليمية التفاعلية	.80	.79
الوسائل التعليمية ككل	.86	.83

ب. ثبات الاحتياجات التدريبية

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاستبانة، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من داخل مجتمع الدراسة مكوّنة من (16) معلمًا ومعلمة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين إذا بلغ (.90).

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذا بلغ (.84)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

تصحيح أدوات الدراسة

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أداة الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (منخفضة جدًا، منخفضة، متوسطة، مرتفعة، مرتفعة جدًا) وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد الآتي لأغراض تحليل النتائج:

- من (1– 1.80) منخفضة جدًا
- من (1.81– 2.60) منخفضة
- من(2.61– 3.40) متوسطة
- من (3.41– 4.20) مرتفعة
- من (4.21– 5) مرتفعة جدًا

وقد تم احتساب الاستبانة من خلال استخدام المعادلة الآتية:

الحد الأعلى (5) الحد الأدنى (1)/ عدد الفئات المطلوبة (5)

5 / (5-1)

= 80. ومن ثم إضافة الجواب (80.) إلى نهاية كل فئة.

المعالجات الإحصائية

قامت الباحثة بتحليل البيانات المجمعة وفقًا لمشكلة الدراسة وتساؤلاتها عن طريق استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS)، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإجراء اختبار "ت" الثنائي، وتحليل التباين الأحاديّ.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج:

قامت الباحثة باعتماد البرنامج الإحصائي (SPSS) لمعالجة بيانات الدراسة بعد تفريغها بجداول حسب الأصول.

- للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحددة للوسائل التعليمية الرتبة والدرجة.
- للإجابة عن السؤالين: الثاني والثالث، تم استخدام الاختبار التائي(t-test) لعينتين مستقلتين، بالنسبة لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.
- وتم استخدام تحليل التباين الأحادي (One_Way ANOVA) تبعاً لمتغير الخبرة.
- تم حساب معاملات الارتباط بيرسون ، للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لفقرات الأداة.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والوصول إلى نتائجها قامت الباحثة باتّباع الإجراءات الآتية:

1. تحديد موضوع الدراسة واسئلتها ومتغيراتها.
2. الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة من أجل تطوير أداة الدراسة، وذلك من خلال التأكد من صدقهما وثباتهما.
3. الحصول على كتب تسهيل المهمة من جامعة عجلون الوطنية؛ لأخذ الموافقة بتطبيق أداة الدراسة على معلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم في المدارس التابعة لمحافظة عجلون ولوائي قصبة إربد والمزار الشمالي.
4. تم التأكد من الصدق والثبات من خلال العينه الاستطلاعية التي تكونت من داخل مجتمع الدراسة مكوّنة من (16) معلمًا ومعلمة.
5. تم التواصل مع المشرفين والمشرفات في مديريات التربية والتعليم بمحافظة عجلون، ولوائي قصبة إربد، والمزار الشمالي لتوزيع الاستبانة إلكترونيًا عن طريق (Google Drive) على معلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم ومعلماتهم في المدارس التابعة لهم من خلال مجموعات المعلمين على موقع التواصل الإجتماعي (واتساب) .
6. تم توزيع الاستبانة، خلال مدة استغرقت اسبوعين، ثم تفريغ استجابات أفراد العينة وإدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، ثم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS)، للتوصل إلى النتائج ومناقشتها والخروج بالتوصيات.

عرض النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحددة للوسائل التعليمية والاحتياجات التدريبية اللازمة لهم، ولتحقيق ذلك تمت الإجابة عن أسئلتها وفق تسلسلها، وفيما يلي عرض لذلك:

أ. عرض النتائج ومناقشتها

السؤال الأول: ما درجة استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحددة ومعلماتهم للوسائل التعليمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحددة للوسائل التعليمية، والجدول أدناه يوضح ذلك.

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمين ومعلمات الطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحددة للوسائل التعليمية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	2	الوسائل التعليمية التفاعلية	2.78	.611	متوسطة
2	1	الوسائل التعليمية الإلكترونية	2.57	.864	منخفضة
		الوسائل التعليمية ككل	2.70	.605	متوسطة

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.57–2.78)، حيث جاء مجال الوسائل التعليمية التفاعلية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.78)، بينما جاء مجال الوسائل التعليمية الإلكترونية في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (2.57)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم للوسائل التعليمية ككل (2.70).

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة عباس (2015) للكشف عن درجة استخدام معلمي اللغة العربية للوسائل التعليمية، واختلفت هذه النتيجه مع دراسة بني عبده (2017) التي جاءت للتعرف على مستوى امتلاك معلمي لواء الشوبك لمهارات استخدام الوسائل التعليمية التي أظهرت أن الاستخدام للوسائل كان بدرجة مرتفعة، واختلفت أيضًا مع دراسة الكوني (2019) التي جاءت للتعرف على أهمية استخدام الوسائل التعليمية في مرحلة التعليم الثانوي من وجه نظر المعلمين، وأظهرت النتيجة أن استخدام الوسائل التعليمية جاء بدرجة عالية، واختلفت مع دراسة عطية (2019) للتعرف على واقع استخدام معلمي ذوي اضطرابات التعلم لتقنيات التعليمية والتي جاءت بدرجة منخفضة.

والدرجة المتوسطة تعني أن درجة استخدام الوسائل التعليمية لم يرق الى درجة كبيرة، لذا نرى قصورا في بيئات التعلم لدى طلبة اضطرابات التعلم، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى عدد من العوامل المتمثلة في قلة بعض المواد، أو ميعقات في البيئة المحيطة أو حجم الغرف الصفية، ويمكن تبرير هذه النتيجة –أيضًا– كما أشار سلامة (2009)، والجهني والزراع (2014) إلى أن استخدام الوسائل لا يزال هامشياً في العملية التعليمية، وأن بعض المعلمين يعتبر الوسائل التعليمية مكملات لعملية التعليم؛ أي أنها إضافة للمنهاج وليست جزءًا منه، لذلك لم يكن هناك ما يبرر إنفاق الوقت والجهد والمال لإنتاج مثل هذه الوسائل، وبالتالي يأتي هذا الاستخدام بشكل عشوائي دون تخطيط لاستخدامها.

وعلى الرغم من أن النتيجة كانت متوسطة وليست كبيرة، فهذا لا يعني أن المعلمين لا يستخدمون الوسائل التعليمية، فالبعض منهم يستخدمون بعض الوسائل التعليمية التفاعلية المتوفرة وقليلة التكلفة وسهلة الاستخدام، ويدركون أهميتها ودورها في جذب انتباه الطلبة وتحسين عملية التعلم، وتسهيلها بعكس الوسائل التعليمية الإلكترونية التي جاءت بدرجة منخفضة، وقد تعزى هذه النتيجة لأسباب التكلفة العالية لهذه الأجهزة وعدم توافرها في أغلب المدارس، وإن توافرت قد يجد المعلمون صعوبة في استخدامها.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

أولاً: الوسائل التعليمية الالكترونية

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالوسائل التعليمية الإلكترونية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	7	أستخدم الانترنت في تعليم طلبة ذوي اضطرابات التعلم.	2.90	1.266	متوسطة
2	4	أعرض برامج مصورة في تعليم طلبة ذوي اضطرابات التعلم، مثل: الرموز البصرية– أفلام الصور الثابتة.	2.84	1.218	متوسطة
3	2	أوظف الأجهزة السمعية في تعليم طلبة ذوي اضطرابات التعلم،مثل: المسجل العادي – الإذاعة المدرسية.	2.62	1.048	متوسطة
4	1	أستخدم الأجهزة المحوسبة في تعليم طلبة ذوي اضطرابات التعلم، مثل: الحاسوب– التابلت .	2.58	1.090	منخفضة
5	5	أستخدم مختبرات الحاسوب لعرض المادة التعليمية.	2.44	1.181	منخفضة
6	3	أستخدم الأجهزة المرئية_ البصرية في تعليم طلبة ذوي اضطرابات التعلم، مثل: التلفاز التعليمي - شرائح الشفافيات.	2.38	1.276	منخفضة
7	6	أستخدم السبورة الذكية في تعليم طلبة ذوي اضطرابات التعلم.	2.22	1.266	منخفضة
		الوسائل التعليمية الالكترونية	2.57	.864	منخفضة

يبين الجدول (2-4) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.22–2.90)، حيث جاءت الفقرة (7) والتي تنص على "أستخدم الانترنت في تعليم طلبة ذوي اضطرابات التعلم" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.90)، بينما جاءت الفقرة (6) ونصها "أستخدم السبورة الذكية في تعليم طلبة ذوي اضطرابات التعلم" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.22). وبلغ المتوسط الحسابي لمجال الوسائل التعليمية الالكترونية ككل (2.57).

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العوض (2019) للكشف عن واقع استخدام تكنولوجيا التعليم الإلكتروني في تعليم ذوي اضطرابات التعلم، كما اتفقت مع دراسة Adebisi & Liman & Longpoe (2015) للكشف عن استخدام التكنولوجيا المساعدة في تعليم ذوي اضطرابات التعلم.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة أبونواس (2017) للكشف عن استخدام السبورة التفاعلية لتدريس اضطرابات التعلم إذ جاء استخدام السبورة التفاعلية بدرجة متوسطة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة لعدم ملاءمة غرف المصادر وتجهيزاتها للاستعمال الفعال للوسائل التعليمية الالكترونية، إذ إن غالبية غرف المصادر المتوفرة عبارة عن قاعه اعتيادية تفتقر الى المعدات اللازمة لاستخدام الوسائل الإلكترونية، أو قد تعود لخوف بعض المعلمين من الفشل عند استخدامهم الوسائل الالكترونية (إن توافرت) أمام الطلبة بسبب عدم تمرسهم وافتقارهم للاسلوب الأمثل لاستخدامها، وقلة وعي بعض المعلمين بأهمية استخدام الوسائل الالكترونية وإيجابيتها في التعليم، وكما أشار عطية (2019) والعوض (2019) إلى أن هناك انخفاضا في مستوى مهارات المعلمين لاستخدام الوسائل الإلكترونية في ظل التطور التكنولوجي الكبير، ولعل ذلك يرجع لقصور البرامج التدريبية في هذا المجال، وافتقار غرف المصادر لهذه الأجهزة بسبب تكلفتها المادية العالية، وقد تكون هناك بعض الميعقات المتمثلة بحجم الغرف الصفية والمباني.

ثانياً: الوسائل التعليمية التفاعلية

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالوسائل التعليمية التفاعلية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	9	استخدام السبورة في تدريس طلبة ذوي اضطرابات التعلم.	3.40	.567	متوسطة
2	8	أستخدم العروض التوضيحية (التجارب) في تعليم طلبة ذوي اضطرابات التعلم.	3.02	1.000	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	10	أستخدم الألعاب التعليمية في تعليم طلبة ذوي اضطرابات التعلم.	3.00	.864	متوسطة
4	12	أستخدم اللوحات المصنعة يدويا.	3.00	.932	متوسطة
5	13	أصمم وسائل تعليمية من البيئة المحيطة.	2.90	.982	متوسطة
6	19	أستخدم البطاقات لتمثيل المعلومة برسومات ومخططات.	2.88	.839	متوسطة
7	16	أوظف الأدوات الحس الحركية في تعليم الطلبة ذوي اضطرابات التعلم مثل: صندوق الرمل –الملح الخشن– المعجون –غرف المرايا.	2.86	.922	متوسطة
8	17	أصمم الوسائل التعليمية بما تلائم قدرة الطالب وأسلوب تدريسه.	2.84	.913	متوسطة
9	15	أستخدم المجسمات والنماذج الجاهزة.	2.80	.795	متوسطة
10	18	أستخدم الوسائل التعليمية لتقييم تعلم طلبة ذوي اضطرابات التعلم	2.72	.998	متوسطة
11	14	أشرك طلبة ذوي اضطرابات التعلم بإحضار عينات تستخدم في شرح الدرس.	2.00	1.166	منخفضة
12	11	أستخدم المسرحيات التعليمية في تعليم طلبة ذوي اضطرابات التعلم.	1.90	1.256	منخفضة
		الوسائل التعليمية التفاعلية	2.78	.611	متوسطة

يبين الجدول (8) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (1.90–3.40)، حيث جاءت الفقرة (9) والتي تنص على "استخدام السبورة في تدريس طلبة ذوي اضطرابات التعلم" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.40)، بينما جاءت الفقرة (11) ونصها "أستخدم المسرحيات التعليمية في تعليم طلبة ذوي اضطرابات التعلم" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.90). وبلغ المتوسط الحسابي لمجال الوسائل التعليمية التفاعلية ككل (2.78).

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة عباس (2015) للكشف عن درجة استخدام معلمين اللغة العربية للوسائل التعليمية، واختلفت مع دراسة بني عبده (2017) التي جاءت للتعرف على مستوى امتلاك معلمي لواء الشوبك لمهارات استخدام الوسائل التعليمية، التي أظهرت أن الاستخدام للوسائل كان بدرجة مرتفعة، واختلفت– ايضا– مع دراسة الكوني (2019) التي جاءت للتعرف على أهمية استخدام الوسائل التعليمية في مرحلة التعليم الثانوي من وجه نظر المعلمين، وأظهرت النتيجة أن استخدام الوسائل التعليمية جاء بدرجة عالية، واختلفت مع دراسة عطية (2019) للتعرف على واقع استخدام معلمي ذوي اضطرابات التعلم لتقنيات التعليمية التي جاءت بدرجة منخفضة.

ويمكن أن تعزى النتيجة بدرجة متوسطة للوسائل التعليمية التفاعلية إلا أنه قد تكون هناك بعض المعيقات كعدم توافر بعض المواد، أو وجود معيقات في المباني والبيئة المحيطه وحجم الغرف الصفيه، أو ربما تحتاج لجهد اضافي من المعلمين في تصميم بعض الوسائل التعليمية، أو تدريب الطلاب على المسرحيات، أو لعدم تضمينها بالمناهج وقد يعتبرها البعض شيئا تكميليا.

وعلى الرغم من أن النتيجه كانت متوسطه وليست كبيرة، فهذا لا يعني أن المعلمين لا يستخدمون الوسائل التعليمية، فكما أشار الجهني والزراع (2014)، إلى أن المعلمين يستخدمون الوسائل التعليمية التفاعلية في بعض الأحيان؛ وذلك لسهولة استخدامها فهي لا تحتاج لمهارات عالية إضافة إلى أنها قليلة التكلفة، وتساعد المعلم على إيصال المعلومة بأسلوب شيق وتعمل على جذب انتباه الطالب، وإيجاد بيئة تعليمية ممتعة، وتساعده على تسهيل مهمته في إيضاح المعلومات وتقريبها لأذهان الطلبة، وتنمي قدرة الطلاب على الملاحظة والتفكير والمقارنة، وتعود عليهم بفوائد كثيرة، وذلك بجذب انتباههم وزيادة دافعيتهم نحو التعلم.

السؤال الفرعي الثاني: ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحددة لإعداد الوسائل التعليمية واستخدامها؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم لإعداد الوسائل التعليمية واستخدامها، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحددة لإعداد الوسائل التعليمية واستخدامها مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	أحتاج أن اتعرف على أنماط التعلم المختلفة لدى طلبة ذوي اضطرابات التعلم (البصري–السمعي–حركي).	3.86	.904	مرتفعة
2	8	أحتاج أن أطلع على مصادر الانترنت ومستجدات الوسائل التعليمية.	3.74	.986	مرتفعة
3	12	أحتاج أن أتدرب على مهارات التواصل الفعال عند استخدام الوسيلة التعليمية.	3.72	.991	مرتفعة
4	2	أحتاج أن أتدرب على اختيار الوسائل المناسبة للموقف التعليمي.	3.70	.931	مرتفعة
5	4	أحتاج أن أتدرب على تصميم الوسائل التعليمية الحديثة والمتنوعة اليدوية.	3.64	.921	مرتفعة
6	7	أحتاج أن أشارك بدورات تدريبيه لاستخدام الوسائل التعليمية لطلبة ذوي اضطرابات التعلم.	3.62	1.048	مرتفعة
7	3	أحتاج أن أتدرب على تقييم فاعلية الوسائل التعليمية في الموقف التعليمي للتأكد من مدى تحقق الأهداف.	3.58	.992	مرتفعة
8	11	أحتاج أن أشارك بورشات عمل حول إنتاج الوسائل التعليمية.	3.56	1.128	مرتفعة
9	9	أحتاج أن أطلع على مستجدات البحث العلمي والرسائل الجامعية.	3.50	1.093	مرتفعة
9	10	أحتاج أن أتبادل الخبرات مع الزملاء من خلال الزيارات للمدارس الأخرى.	3.50	1.129	مرتفعة
11	6	أحتاج أن اتدرب على التطبيقات التكنولوجية.	3.36	1.139	متوسطة
12	5	أحتاج أن أتدرب على تصميم برامج محوسبة والكترونية.	3.20	1.262	متوسطة
		الاحتياجات التدريبية	3.58	.788	مرتفعة

يبين الجدول (9) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.20–3.86)، حيث جاءت الفقرة (1) التي تنص على "أحتاج أن أتعرف على أنماط التعلم المختلفة لدى طلبة ذوي اضطرابات التعلم (البصري–السمعي–حركي)" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.86)، بينما جاءت الفقرة (5) ونصها "أحتاج أن أتدرب على تصميم برامج محوسبة والكترونية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.20)، وبلغ المتوسط الحسابي للاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم لإعداد الوسائل التعليمية واستخدامها ككل (3.58).

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السبيعي (2020)، البلوي (2019)، والتي كشفت عن مستوى الاحتياجات التدريبية لمعلمي اضطرابات التعلم.

واختلفت النتيجة مع دراسة الخزاعلة والنصراوين (2020) في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اضطرابات التعلم المدمجين في الأردن، وأظهرت النتيجه أن الاحتياجات التدريبية لمعلمي اضطرابات التعلم جاءت بدرجة متوسطة، وكذلك اختلفت مع دراسة ابراهيم وميرغيني (2021) لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات اضطرابات التعلم والتي جاءت بدرجة متوسطة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى التطور التكنولوجي الكبير والاتساع المعرفي في مجال تعليم الطلبة ذوي اضطرابات التعلم وبخاصه أنه تم تغيير المناهج وتطويرها مما جعل الاحتياج للتدريب مرتفع لمواكبة هذه المستجدات، ولتأهيل المعلمين على استخدام الوسائل الحديثة، ومعرفة التطورات والأساليب الحديثة في هذا المجال خاصة أنّ فئة الطلبة ذوي اضطرابات التعلم فئة غير متجانسة، وهذا يتطلب تدريب المعلمين لاستخدام الاساليب الحديثة التي توفر الوقت والجهد والتكلفة لتحقيق الاهداف التربوية، وكما أشار المحرج (2016) إلى أن بعض المعلمين لديهم بعض القصور في معرفة نظريات التعلم والنمو والفروق الفردية، وإنتاج وتصميم الوسائل التعليمية، وأن التطور التكنولوجي المستمر جعل الاحتياج التدريبي متطلبا لرفع الكفاية المهنية للمعلمين، وكما يرى عابدين (2008)، أنّ مفهوم النمو المهني المستمر، والتربية المستديمة يتطلب وضع برامج لإعداد المعلمين وتدريبهم قبل الخدمة، وأثنائها ويجب أن تتسم عملية تحديد الاحتياجات التدريبية بالدورية، حتى تتلاءم كفاءة المعلم مع مستجدات العصر وتطورات العلم.

السؤال الفرعي الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لاستخدام معلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحددة ومعلماتهم للوسائل التعليمية تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم للوسائل التعليمية حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجداول أدناه توضّح ذلك.

- **أولا: الجنس**

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على درجة استخدام معلمين ومعلمات الطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحددة للوسائل التعليمية

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الوسائل التعليمية الإلكترونية	ذكر	24	2.42	.790	-1.200	48	.236
	أنثى	26	2.71	.919			
الوسائل التعليمية التفاعلية	ذكر	24	2.68	.567	-1.074	48	.288
	أنثى	26	2.87	.647			
الوسائل التعليمية ككل	ذكر	24	2.58	.571	-1.323	48	.192
	أنثى	26	2.81	.625			

يتبين من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة بني عبده (2017) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام الوسائل التعليمية تبعًا لمتغير الجنس، واتفقت مع نتيجة دراسة العوض (2019) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام تكنولوجيا التعليم الالكتروني تبعًا لمتغير الجنس.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الكوني (2019) ودراسة عباس (2015) التي بينت وجود فروق دالة إحصائيا في استخدام الوسائل التعليمية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وتعزى هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين من كلا الجنسين تلقوا التأهيل نفسه للتعامل مع هذه الفئة، لذا فإن مهاراتهم وكفاياتهم متساوية في تعليم ذوي الحاجات الخاصة، وأن استخدام الوسائل كان معتمدا على مدى توافرها في المدارس أو وجود عوائق مشتركه لكلا الجنسين في استخدامها.

- **ثانيا: المؤهل العلمي**

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر المؤهل العلمي على درجة استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم للوسائل التعليمية

	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الوسائل التعليمية الإلكترونية	بكالوريوس فأقل	28	2.43	.728	-1.253	48	.216
	دراسات عليا	22	2.74	1.002			
الوسائل التعليمية التفاعلية	بكالوريوس فأقل	28	2.75	.652	-.375	48	.710
	دراسات عليا	22	2.81	.567			
الوسائل التعليمية ككل	بكالوريوس فأقل	28	2.63	.568	-.895	48	.375
	دراسات عليا	22	2.79	.651			

يتبين من الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$)، تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بني عبده (2017) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام الوسائل التعليمية تبعا لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين، واتفقت مع نتيجة دراسة العوض (2019) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام تكنولوجيا التعليم الالكتروني تبعا لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الكوني (2019) ودراسة عباس (2015) التي بينت وجود فروق دالة إحصائيا في استخدام الوسائل التعليمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين لصالح الدراسات العليا.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين وعلى اختلاف مؤهلاتهم العلمية فقد عبروا عن استخدامهم للوسائل التعليمية داخل غرف المصادر، وأن استخدامهم للوسائل التعليميه جاء بدرجة متوسطة، فرغم اختلاف مؤهلاتهم العلمية إلا أنّ المعيقات كانت واحده، كمدى توفر الوسائل التعليمية في غرف المصادر والتكلفة العالية لبعضها، وأن استخدام الوسائل التفاعلية جاء بدرجة متوسطة؛ لأنها سهلة التطبيق ويستطيع المعلمون مهما كانت مؤهلاتهم تطبيقها واستخدامها، وأن الوسائل التعليمية تساعدهم على تقديم الخدمات الجيدة التي تقابل احتياجات الطلبة الذين يعملون على تدريسهم.

ثالثا: عدد سنوات الخبرة

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر عدد سنوات الخبرة على درجة استخدام معلمي الطلبة ذوي اضطرابات التعلم للوسائل التعليمية

	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الوسائل التعليمية الالكترونية	5سنوات فأقل	12	2.29	.990	-1.311	48	.196
	أكثر من 5 سنوات	38	2.66	.814			
الوسائل التعليمية التفاعلية	5سنوات فأقل	12	3.64	.744	-1.698	48	.096
	أكثر من 5 سنوات	38	3.98	.549			
الوسائل التعليمية ككل	5سنوات فأقل	12	3.14	.693	-1.786	48	.080
	أكثر من 5 سنوات	38	3.49	.558			

يتبين من الجدول (7-4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$)، تعزى لأثر عدد سنوات الخبرة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العوض (2019) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام تكنولوجيا التعليم الالكتروني تبعا لمتغير الخبرة.

واختلفت النتيجة مع نتيجة دراسة الكوني (2019) ودراسة عباس (2015) ودراسة بني عبده (2017) التي بينت وجود فروق دالة احصائيا في استخدام الوسائل التعليمية تعزى لمتغير الخبرة لصالح (10 فما فأكثر).

وتعزى هذه النتيجة إلى أنه على الرغم من كون عنصر الخبرة قد يميز المعلمين من ذوي الخبرة الكبيره عن غيرهم من المعلمين من ذوي الخبرة القليلة، إلا أن الظروف والمعيقات المشتركة قللت من استخدام الوسائل التفاعلية والالكترونية المتمثله بتكلفتها العالية، وعدم توافرها أحيانا، والتطورات الكبيرة والمستمرة في مجال الوسائل الالكترونيه جعل الاستخدام متقاربا، وجعل المعلمين من مختلف فئات الخبرة بحاجة إلى تدريب مستمر لاستخدام هذه الوسائل.

ب. التوصيات

اعتمادا على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإن الباحثة توصي بما يلي:

- عقد دورات تدريبية لمعلمين الطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحددة ومعلماتهم لاستخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية مع ضرورة الأخذ بالتوجهات التربوية المعاصرة المتعلقة بهذا الميدان، بخاصة في ظل التطورات المعرفية والتكنولوجية.

- حبذا لو تتوافر أبحاث مستمرة لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمين الطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحددة ومعلماتهم؛ لتكون منطلقًا لتطوير برامج إعداد المعلمين الحالية، أو لاستحداث برامج تدريب أثناء الخدمة، حسب المناهج المطورة.
- توجيه اهتمام المسؤولين بضرورة تزويد المدارس بالوسائل التعليمية الالكترونية.
- حبذا لو يعاد النظر في المعيقات التي تقلل من استخدام الوسائل التعليمية.
- إجراء المزيد من الدراسات حول الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمين الطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحددة ومعلماتهم لاستخدام الوسائل التعليمية.

المصادر والمراجع باللغة العربية

- إبراهيم، ه وميرغني، س. (2021). **الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية بمحافظة وادي الدواسر.** المجلة *العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*, 15(5)، 1–34.
- أبو نواس، خ. (2019). **صعوبات استخدام السبورة التفاعلية في تدريس طلاب صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في بعض مدارس محافظات المملكة الأردنية الهاشمية.** مجلة *دراسات العلوم التربوية*, 47(3)،143–355.
- البلوي، ف. (2019). **تقييم برامج التدريب المهني أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم لمدينه تبوك من وجه نظرهم والتعرف على احتياجاتهم التدريبية.** *المجلة التربوية المتخصصة*, 8(4)، 40–56.
- بني عبده، ع. (2017). **مستوى امتلاك معلمي لواء الشوبك لمهارات الوسائل التعليمية.** مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث, 3(1)، 1–23.
- الجهني، س والزراع، ن. (2014). **معوقات استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم للوسائل التعليمية المساندة في تدريس القراءة.** *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*, 3(10)، 98–122.
- خزاعلة، أ والنصراوين، م. (2020). **تقييم الاحتياجات التدريبية للمعلمين القائمين على تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الاردن.** *مجلة جامعة تشرين 4–24*.
- السبيعي، ن. (2020). **الاحتياجات التدريبية اللازمة لمشرفات ومعلمات التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية.** *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 33(3)، 173–226.
- الشكر، ف وأسعد، أ وعبدالحليم، أ. (2007). **الصحة المدرسية.** (ط2). مصر: عالم الكتب للنشر.
- عطية، ع. (2019). **واقع استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للتقنيات التعليمية في غرف المصادر من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات**، *مجلة كلية التربية*، 38(1822)، 277–315.
- العوض، ع والسعدي، أ. (2019). **التعرف على واقع استخدام تكنولوجيا التعليم الالكتروني في تعليم ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت.** *مجلة كلية التربية –جامعة المنصورة*، 3(108)، مصر.
- الكوني، ع. (2019). **أهمية استخدام الوسائل التعليمية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر مدرسيها (معلمو مدارس تعليم حي الأندلس نموذجا).** *مجلة كليات التربية*، 14، 93–114.
- المحرج، خ. (2016). **الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات صعوبات التعلم من وجه نظر مشرفيهم في المملكة العربية السعودية.** *مجلة رسالة الخليج العربي*، 41(155)، 41–62.
- المطيري، ع. (2022). **الخدمات المساندة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.** *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، 6(21)، 174–166.
- المعمرية، ف والتاج، ه. (2017). **الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات.** *المجلة الدولية للبحوث التربوية*، 40(3).
- النوبي، م. (2011). ***صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات.*** (ط1). الأردن: دار صفاء للنشر.

References:

- Abu Nawas, K. (2019). Difficulties of using the interactive whiteboard in teaching students with learning disabilities from the point of view of teachers with learning disabilities in some schools in the governorates of the Hashemite Kingdom of Jordan educational Science Studies (in Arabic), 47 (3), 143-355.
- Adebisi, R. O., Liman, N.A., &Longpoe, P.K. (2015). The use of assistive technology in teaching children with learning disabilities in the twenty-first century. Journal of Education and Practice, 6 (24), 14-20.
- Al-Awad, A. S., & Al-Saadi, A. M. (2019). Identifying the reality of using e-learning technology in teaching people with learning difficulties in the State of Kuwait (in Arabic), Journal of the College of Education - Mansoura University, 3 (108), Egypt.
- Al-Balawi, F. (2019). Evaluating in-service professional training programs for teachers with learning difficulties in the city of Tabuk from their point of view and identifying their training needs, Specialized Educational Journal (in Arabic), 8(4), 40-56.
- Al-Juhani, S., & Al-Zaraa, N. (2014). Obstacles to teachers with learning disabilities' use of supportive educational aids in teaching reading International Specialized Educational Journal (in Arabic), 3(10), 98-122.
- Al-Koni, I. (2019). The importance of using educational methods in the secondary education stage from the point of view of its teachers (teachers in Al-Andalus district education schools as an example) (in Arabic). Journal of Colleges of Education, 14, 93-114.
- Al-Maamaria, F., & Al-Taj, H. (2017). The training needs of special education teachers in the Sultanate of Oman and their relationship to some variables, International Journal of Educational Research (in Arabic), 40(3), Amman Arab University, Jordan.
- Al-Mahraj, K. (2016). The training needs of male and female teachers of learning difficulties from the perspective of their supervisors in the Kingdom of Saudi Arabia Arab Gulf Message Journal (in Arabic), 41 (155), 41-62.
- Al-Mutairi, A. (2022). Supportive services for students with learning difficulties in the primary stage. Arab Journal of Disability and Giftedness Sciences (in Arabic), 6(21), 166-174
- Al Noubi, M. (2011). Learning Difficulties between Skills and Disorders (in Arabic), 1st ed. Safaa Publishing House, Amman, Jordan
- Al-Shukr, F., & Asaad, A., & Abdel-Halim, A. (2007). School Health (in Arabic), 2nd ed. World of Books Publishing. Egypt.
- Al-Subaie, N. I. A. (2020). The necessary training needs for special education supervisors and teachers in the Kingdom of Saudi Arabia, Journal of Humanities and Social Sciences (in Arabic), 33 (3), 173-226.
- Aktan, O. (2020). Determination of Educational Needs of Teachers Regarding the Education of Inclusive Students with Learning Disability. International Journal of Contemporary Educational Research, 7(1), 149-164.
- Attia, O. (2019), The reality of teachers of students with learning difficulties using educational techniques in resource rooms from their point of view in light of some variables Journal of the College of Education (in Arabic), 38 (1822), 277-315.
- Bani Abdo, A. (2017). The level of possession of teaching methods skills by teachers in the Shobak District AlHussein Bin Talal University Journal of Research (in Arabic), 3(1), 1-23.
- Ibrahim, H.I. M., & Mirghani, S.Y.A. (2021). Training needs for teachers with learning disabilities and their relationship to some demographic variables in Wadi Al-Dawasir Governorate arab Journal of Disability and Giftedness Sciences (in Arabic), 15 (5), 1-34.
- Khazaleh, A. K.,& Al-Nasraween, M. S. (2020). Assessing the training needs of teachers teaching students with learning difficulties in Jordan (in Arabic). Al-Bayt University, Tishreen University Magazine Series 4-24.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (45) .September 2024
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

The Degree of Practicing Visionary Leadership Among School Principals in the Education Directorate of Yatta from the Teacher' Pointview

Dr. Ashraf Mohammad Abu Khayran[1], Ms. Hana Musa Samir*[2]*

1Associate Professor, Faculty of Educational Sciences, Al Quds University, Jerusalem, Palestine

2Teacher, Ministry of Education, Hebron, Palestine.

Oricd No: 0000-0002-0943-1785
Email: akhayran@staff.alquds.edu

Oricd No: 0009-0008-5065-2986
Email: Hana_3omer@hotmail.com

Received: 9/04/2024

Revised: 10/04/2024

Accepted: 6/05/2024

***Corresponding Author:** akhayran@staff.alquds.edu

Citation: Abu Khayran, A. M., & Samir , H. M. The Degree of Practicing Visionary Leadership Among School Principals in the Education Directorate of Yatta from the Teacher' Pointview. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 15(45). https://doi.org/10.33977/1182-015-045-017

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

- **Open Access**

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

Abstract

Objectives: The study aimed to identify the degree of practicing visionary leadership among school principals in the education directorate of Yatta, from the teachers' point of view.

Objectives: The study aimed to identify the degree of practicing visionary leadership among school principals from the teachers' point of view .

Methods: The researchers used the descriptive analytical method, employing a questionnaire consisting of four domains: the availability of anticipatory thinking competencies, the availability of anticipatory vision-building competencies, the availability of anticipatory communication competencies, and the availability of anticipatory leader competencies as agents of change. Each domain contained six items, making the questionnaire composed of 24 items. The study population consists of all teachers in the Education Directorate of Yatta, totaling. The study sample included 309 teachers. The selection was made using stratified random sampling from the study population.

Results: The study results indicated that the degree of practicing visionary leadership by school principals according to their teachers' perspectives, was high in all domains. Additionally, the study found no statistically significant differences in the estimates of the study sample individuals regarding the degree of practicing visionary leadership by school principals based on variables such as gender, school gender, years of experience, academic qualification, and specialization.

Conclusions: The study recommended enhancing managers' practices of visionary leadership in schools in general, strengthening risk management aspects among principals, and addressing resistance among staff.

Keywords: School principals, Yatta Directorate of Education, visionary leadership.

درجة ممارسة مديري مدارس مديرية تربية وتعليم يطا للقيادة الاستشرافية من وجهة نظر معلميها

د. أشرف محمد أبو خيران[1]، أ. هناء موسى سمير[2]*

[1] أستاذ مشارك، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

[2]معلمة، وزارة التربية والتعليم، الخليل، فلسطين

الملخص

الأهداف: هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الاستشرافية من وجهة نظر معلميها.

المنهجية: استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الدراسة استبانة تكونت من أربعة مجالات، وهي: توافر كفايات التفكير الاستشرافي، توافر كفايات بناء الرؤية الاستشرافية، توافر كفايات الاتصال الاستشرافي، وتوافر كفايات القائد الاستشرافي وكيل التغيير، حيث احتوى كل مجال على (6) فقرات لتتكون الاستبانة من (24) فقرة. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مديرية تربية وتعليم يطا، والبالغ عددهم (1438. واشتملت عينة الدراسة على (309) معلماً ومعلمة، أي بنسبة (21.5%) اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة.

النتائج: توصلت الدراسة إلى أنّ درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الاستشرافية من وجهة نظر معلميها بدرجة عالية للمجالات كافة. كما وجدت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الاستشرافية تبعاً لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي).

الخلاصة: خرجت الدراسة بتوصيات، أهمها: تعزيز ممارسة مديري القيادة الاستشرافية في المدارس عموماً ، وتعزيز جانب إدارة المخاطر لديهم، وكيفية الحد من مقاومة العاملين لعمليات التطوير والتغيير.

الكلمات المفتاحية: مديرو المدارس، مديرية تربية وتعليم يطا، القيادة الاستشرافية.

المقدمة

تحظى المؤسسات – وبخاصة التربوية منها في أي دولة – باهتمام كبير، كونها تركز على الاستثمار والتطوير في العنصر البشري؛ ولذلك تحتاج هذه المؤسسات إلى أن يكون قادتها قادرين على مواكبة التغيرات والتطورات التي تحدث، وقادرين على اتخاذ الإجراءات اللازمة للتصدي لأي معيقات معتمدين على توقع ما سيحدث قبل حدوثه. ومن هنا حظيت القيادة وتطوير القيادات التربوية باهتمام العالم.

فحسب ما يرى الغامدي (2021)، فنحن نحتاج إلى قادة مبدعين، يوفرون مناخا داعما للابتكار والتميز، يوجهون الأفراد نحو (الفكر في المستقبل)، قادة يمتلكون منظورا شموليا، ويرون العالم من السماء. كما أنّ القيادة الحكيمة هي التي تكون قادرة على النظر إلى المستقبل وفهمه وتطويعه لخدمة أهدافها (مرسال، 2014).

وفي ظل التغيرات والتطورات المعاصرة ظهرت مداخل قيادية عدة كالقيادة التحويلية، والقيادة الموزعة، والقيادة التبادلية، ومنها أيضا القيادة الاستشرافية.

فاستشراف المستقبل ليس حديثاً في الدول الأوروبية والولايات المتحدة الامريكية، فقد أدركت أهميته في منتصف القرن الماضي، ولكن الدول العربية أدركت أهميته في السنوات الأخيرة، فبدونه ستواجه مشاكل في اتخاذ القرارات السليمة لما سيواجهها من مخاطر. (الهنداوي وآخرون، 2017).

فمصطلح الاستشراف "يمثل النظرة للمستقبل من قبل القائد، لتوقع ما قد يحدث من تطورات مستقبلية قد تؤثر على مؤسسته بالاستفادة من تجارب الماضي والحاضر بهدف التنبؤ بالأحداث المستقبلية" (جبرين، 2018).

ومن كل ذلك تبرز أهمية القيادة الاستشرافية وتتعدد مفاهيمها فقد عرفها العامري بأنها "القيادة التي تتبنى فجراً جديداً، وتتطلع إلى الأفق البعيد والمستقبل المنشود، وتتميز بالارتقاء بالحدس والخيال والإبداع والابتكار في تطوير منظومة العمل المؤسسي". (العامري، 2018).

في حين عرّفها الزهراني (2020) أنها "مجموعة الصفات والمهارات الاستشرافية التي يجب أن يتصف بها القائد التربوي؛ ليكون قادراً على مواجهة أحداث المستقبل، وتطلعاته".

ومن خلال مفاهيم القيادة الاستشرافية يتضح اعتمادها وحاجتها لمهارات عقلية للتمكن من تحليل الحاضر وتوقع المستقبل للعمل على نقل المؤسسة إلى المستوى المنشود.

وتكمن أهمية القيادة الاستشرافية بقدرتها على إحداث التغيير في المؤسسة من خلال التطوير على الخطط الاستراتيجية بما يتلاءم والرؤى المستقبلية، والقدرة على إيصال تلك الرؤى للعاملين بهدف الارتقاء بالمؤسسة إلى المستقبل الذي يطمحون إليه. (Dhammika, 2014).

ويرى ماخروس و ريتنواتي (Makhrus, Retnowati, 2022) أن أهميتها نابعة من قدرة القائد على اتخاذ أفضل القرارات بناء على إعداده رؤية واقعية مستشرفة للمستقبل لتحقيق الهدف المنشود.

وهذا يتطلب أن يتصف القائد الاستشرافي بسمات عدة أشار إليها العامري، (2018) على النحو التالي:

وعي القائد بالمستقبل من خلال الاستناد لرؤية مستقبلية في تطوير المؤسسة، والجرأة والثقة والاستعداد للتصدي لأي مخاطر متوقعة، وتحفيز الدافعية لدى الآخرين لتحقيق التعاون اللازم للوصول إلى الأهداف المنشودة، والميل إلى أخذ زمام المبادرة والابتكار.

بالإضافة لتلك السمات لا بد من امتلاكه للكفايات الاستشرافية للتمكن من رسم التوجهات المستقبلية وتشمل هذه الكفايات: التفكير الاستشرافي، بناء الرؤية الاستشرافية، بناء الثقافة الاستشرافية، الاتصال الاستشرافي. (العامري،2018).

منذ بداية الحياة والإنسان لا يستطيع أن يعيش بمفرده بمعزل عن الآخرين، فطبيعته تتطلب أن يتواجد ضمن مجموعات، وهذه المجموعات تحتاج إلى من يقودها وينظمها ويوجهها.

ومن هنا برزت أهمية القيادة وحاجتها لوجود قائد قادر على امتلاك ثقة الجماعة لتوجيههم نحو ما تتطلبه مصلحة الجماعة.

وتعددت الدراسات التي تناولت مفهوم القيادة، فقد عرفتها طافر، وبومجريك، (2019) بأنها "قدرة الشخص على التأثير في الفرد والمجموعة وتوجيههم وإرشادهم بطريقة فعالة لتحقيق الانسجام والتعاون بينهم من أجل بلوغ الأهداف وتحقيق الإنجاز".

وعرّفتها مرسال، (2014) بأنها نشاط مكون من مجالات اتخاذ القرار وإصدار الأوامر والإشراف والتأثير، يستخدم فيه القائد الإداري السلطة الرسمية والقدرة على التأثير والاستمالة لتحقيق الأهداف.

وقد ذكرت مرسال، (2014)، أن مدرسة المشاة عرّفت القيادة بأنها "فن التأثير في الأشخاص وتوجيههم بطريقة معينة يتسنى معها كسب طاعتهم واحترامهم وولائهم وتعاونهم في سبيل الوصول إلى هدف معين".

لذلك وجب أن يمتلك القائد صفات ومهارات تساعده على التأثير في الآخرين للوصول إلى تحقيق أهداف العمل ورفع الإنتاجية من جهة، وتحقيق أهداف الأفراد ورفع درجة رضاهم من جهة أخرى، وقد ذكر العلاق، (2010) أن هذه المهارات الأساسية هي:

- المهارة الفنية: وتعني إلمام القائد ومعرفته بطبيعة الأعمال المطلوبة من مرؤوسيه ومراحلها وقدرته على استعمال المعلومات اللازمة، وتحليلها؛ لإنجاز الأعمال.
- المهارة الإنسانية: فقدرة القائد على إشباع حاجات مرؤوسيه وتحقيق الأهداف المشتركة نابعة من معرفته بأبعاد السلوك الإنساني.
- المهارة التنظيمية: هي فهم القائد لجميع اللوائح والأنظمة الخاصة بالمنظمة، وقدرته على تنسيق الجهود وتوزيع الواجبات.

المهارة الفكرية: من حيث قدرة القائد على التحليل والاستنتاج واستعداده الذهني لتقبل آراء الآخرين وأفكارهم لتطوير المنظمة حسب متطلبات العصر وظروفه.

الإدارة تلعب دوراً حاسماً في تطوير المجتمعات ورقيّها، حيث تُعتبر عملية أساسية وضرورية للفرد والمجتمع على حد سواء. تحتاجها جميع المؤسسات، وبشكل خاص المدارس، إلى إدارة فعّالة، نظراً لكونها مؤسسات تربوية يتوقف نجاحها وتحقيق أهدافها على الأداء الفعّال والقيادة المدرسية، سواء في الأدوار التنفيذية أم الفنية التي تقوم بها. هذا مهم لتوفير البيئة الفكرية والنفسية التي تسهم في تعزيز العمل الفعّال والمنظم. ويُحقق ذلك من خلال قائد ومدير قادر على توجيه المعلمين والطلاب وأولياء الأمور والمجتمع المحلي نحو تحقيق أهداف النظام التربوي في بلدهم، من خلال ممارسة مهامهم الفنية والإدارية بأسلوب قيادي فعّال وإنساني (أبو خيران، 2023).

ومن هنا تبرز أهمية القيادة من خلال قدرتها على الربط بين الموارد البشرية والتطلعات المستقبلية للمؤسسة محققة التكيف مع البيئة ورضا العمال والقادة، وكل ذلك يتم من خلال اتباع أساليب قيادية حسب طبيعة المؤسسة وطبيعة العاملين المهنية، والأخلاقية، والشخصية، وطبيعة الوظيفة (توفيق، 2017).

وكل ذلك يتطلب توافر أركان للقيادة حددتها (مرسال، 2014) في ثلاثة أركان رئيسة، وهي:

1. الرؤية: الصورة المستقبلية، وهي الدافع للابتكار والإبداع.
2. الأتباع المخلصون: وهم من يسعى القائد معهم لتحقيق الرؤية من خلال إيمانهم بأفكاره.
3. التشجيع والتحفيز: وهذا الركن يعتمد أساسا على قدرة القائد على رفع معنويات التابعين بحيث يصلون لمرحلة يتحركون فيها ذاتياً لأداء الأعمال.

وحتى تتحقق تلك القيادة بأركانها وتترجم واقعياً، فلابد من توافر قائد تربوي وصفه شيرشيلو (Chirchello, 2010) بأنه ليس ببطل خارق يمكنه القيام بكل شيء بمفرده، بل قائد يعرف كيفية تطوير رؤية وبناء التزام بهذه الرؤية، احترافي يثق فيه الناس، مطوراً للأشخاص ليصبحوا قادة ذاتيين.

وقد ذكر سعادة، (2011) أن القائد التربوي يتسم بسمات شخصية ومهنية، أهمها:

الذكاء لمسايرة التطورات وتعلم الجديد، والمبادأة والابتكار لاتخاذ القرارات الملائمة واستنباط الحلول لما يواجه من مشكلات، والتعاون والتفاعل الاجتماعي والقدرة على الإقناع للتأثير في الآخرين وتعزيز روح التعاون لتحقيق أهداف المؤسسة، والقدرة على تحمل المسؤولية والإدراك والتحليل، والخلق الحسن.

وليتمكن القائد التربوي من بناء رؤية مستقبلية، وأن يكون قادراً على التحليل والابتكار يحتاج إلى قدرة على استشراف المستقبل، فنجاح المجتمعات وبخاصة المؤسسات يتطلب وعياً بالمستقبل وقدرة على استشرافه للتمكن من بناء رؤية واضحة ومع التطورات الهائلة في الوقت الحالي زادت الحاجة لامتلاك القادة لهذه القدرة. وقد ذكر مفهوم الاستشراف في العديد من الدراسات:

فقد عرّف هنداوي وآخرون، (2017) استشراف المستقبل بأنه القدرة على استشراف تطورات المستقبل واحتياجاته، وفهم الأبعاد المحتملة له ليس بغرض التنبؤ بالمستقبل كما لو كان محدداً بالفعل، وإنما لمساعدتنا في بناء مستقبل يمكننا تشكيله وتأثيره. داعينا للنظر إلى المستقبل ككيان يمكننا خلقه وتغييره، وليس كواقع محتم ومحددٍ مسبقاً.

وذكر ابن عثمان، (2017) بأنه استطلاع المستقبل بما يتوافر من دلائل وأحداث، للإخبار بما ينبغي أن يكون عليه لاحقاً.
هناك أربع خصائص تميز استشراف المستقبل عن غيره من دراسات المستقبل، كما أشار لها الهنداوي وآخرون، (2017).

1. موجه بالعمل: فاستشراف المستقبل ليس تأملاً وتحليلاً لتطوراته فقط، وإنما تحفيز العاملين، ودعمهم من أجل تشكيله بصورة أكثر فاعلية.
2. منفتح على المستقبل البديل: بما أن المستقبل غير محتوم، بمعنى أنه متطور، ومتغير فهناك حرية للاختيار بين مستقبلات بديلة للوصول إلى المستقبل المرغوب فيه.
3. تشاركي: لا يقتصر الاستشراف على مجموعة صغيرة من الخبراء، بل يمتد ليشمل مجموعات تضم ممثلين للقضايا المطروحة، ثم نشر النتائج للجمهور للحصول على التغذية الراجعة.
4. متعدد الاختصاصات: حيث يقوم الاستشراف على الافتراض بأنه لا يمكن فهم المشكلات التي نواجهها بشكل صحيح إذا قمنا بربطها بعامل واحد، ومن ثم تقسيمها لتناسب منظورا معينا من الاختصاصات الاكاديمية، بدلا من ذلك يقدم الاستشراف منهجاً يأخذ في الاعتبار جميع الحقائق بشكلها الكامل مع جميع المتغيرات التي تؤثر فيها بغض النظر عن طبيعتها الكمية، أو التوعية.

القيادة الاستشرافية:

التعرف على الاستشراف في القيادة التربوية من خلال التعرف إلى مفهوم القيادة الاستشرافية، وأهميتها، ومواصفات القائد الاستشرافي، ومتطلباتها، وتحديات القيادة الاستشرافية.

عرّفتها عويضة، (2021) بأنها "عملية تفاعلية يلهم بها القائد المرؤوسين طواعية للتوافق بينهم لإعداد رؤية طويلة الأمد اعتماداً على بصيرة القائد المستقبلية، ومقدرته على التنبؤ، وتحديد أساليب العمل بصياغتها لتتناسب مع الوضع الحالي".

كما ذكرها ماخروس وآخرون (Makhrus et al, 2022) بأنها قدرة القائد على إنشاء رؤية واقعية وموثوقة وجذابة، وصياغتها للمستقبل للمؤسسة أو الوحدة التنظيمية. وهذه الرؤية تسهم في استمرار نمو الغد، وتحسينه.

وتظهر أهمية القيادة الاستشرافية بأنها تربط العاملين بتوجهات المستقبل لتحفيزهم وتعزيز استجابتهم للعمل بنشاط ويكونوا أكثر استعداداً للاشتراك في تولي المسؤولية (Liu et al, 2022).

وتطرق حمدي، (2023) إلى كل من أهمية، القيادة الاستشرافية ومتطلباتها، وتحدياتها، على النحو الآتي :

- الأهمية: المساعدة في الكشف عن الفجوات البحثية المستقبلية وحلها، والقدرة على المنافسة العالمية والدخول في سباق علمي في مجالات شتى سواء ثقافية، واجتماعية، واقتصادية، تمكين القيادات الأكاديمية من التخطيط الجيد للمشكلات قبل وقوعها.
- متطلبات القيادة الاستشرافية: القدرة على وضع رؤية وتصور مستقبلي، والإبداع وسعة الخيال، والاهتمام بدراسة المستقبل.
- تحديات القيادة الاستشرافية: الخوف من المخاطرة والبقاء على الأساليب التقليدية، ونقص المعرفة في ظل التطورات والتعقيدات وبالتالي عدم التمكن من المشاركة في مجال التخطيط الاستراتيجي، وقلة الوقت.

وقد وصف الجرادات، (2022) سمات القائد الاستشرافي: هو الشعور والإدراك بأهمية التغيير، والقدرة على رسم تصور واضح ذي مغزى ومعنى لأهداف وصورة المؤسسة مستقبلاً، والقدرة على الوصول إلى المرؤوسين لإحداث التغيير المطلوب.

وأشار كيوري وآخرون (Currie et al, 2022) إلى أن القائد الاستشرافي هو من يفكر بطريقة ناقدة، استراتيجية، إبداعية، مواجهاً التحديات الحالية والمستقبلية مستنداً إلى قوة التأثير، وغالبا ما يتميز هذا القائد بالالتزام بالقيم والرؤى الواضحة والعمل الشجاع المبتكر.

وقد وجد الباحثان أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين القيادة الاستشرافية والقيادة الرؤيوية، حيث أشار ليو وآخرون (Liu et al, 2022) إلى أن الرؤية تشير إلى الحالة المثالية التي تأمل المؤسسة تحقيقها في تطويرها المستقبلي، والقيادة الرؤيوية هي السلوك المركز على الرؤية حيث يصور القائد المستقبل الإيجابي للمؤسسة بشكل واضح وحيوي، ثم يشارك هذه الرؤية مع المتابعين لتحفيزهم، وهذا ما ترنو إليه القيادة الاستشرافية.

ويمكن تلخيص القيادة الاستشرافية بأنها نمط قيادي يعتمد على القدرة على التحليل والابتكار، فتحتاج إلى مهارات عقلية، كما تحتاج إلى امتلاك الذكاء الاجتماعي للوصول إلى أعضاء الفريق، والتأثير فيهم لتحقيق الرؤية المستقبلية المطلوبة، ولن يتسنى ذلك إذا لم يمتلك القائد القدرات العقلية والشخصية والاجتماعية التي تمكنه من ذلك.

الدراسات السابقة:

استكشفت دراسة ودودو (Widodo, 2023) أثر القيادة الاستشرافية على سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين، استخدم الباحث المنهج الكمي والأسلوب الاستطلاعي (المنهج المسحي) في دراسته. وزعت استبانة (اعتمد مقياس ليكرت) على عينة من (387) معلماً للعلوم الاجتماعية في إندونيسيا، وباستخدام تحليل نمذجة المعادلات الهيكلية وجد أن القيادة الاستشرافية وجودة حياة العمل والالتزام التنظيمي لها تأثير معنوي على سلوك المواطنة التنظيمية، كما تؤثر القيادة الاستشرافية بشكل كبير على جودة الحياة والالتزام التنظيمي.

هدفت دراسة ماخروس (Makhrus,2022) إلى زيادة إبداع المعلمين من خلال تطوير الثقافة التنظيمية وتمكينهم، وقيادة المديرين الاستشرافية في المدرسة. تألفت عينة الدراسة من معلمي المدارس الحكومية للمتوسطة الدينية في منطقة شرق جاكارتا، حيث بلغ مجتمع الدراسة (622) معلماً وعينة الدراسة (243) معلماً واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية قوية بين متغيرات الدراسة التي من ضمنها القيادة الاستشرافية، وزيادة إبداع المعلمين.

دراسة أبوصعيليك، (2022): هدفت الدراسة إلى تقصي درجة ممارسة القيادة الاستشرافية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعة الهاشمية وعلاقتها بمستوى تطبيق استراتيجية كايزن لديهم، وكانت متغيرات الدراسة خمسة متغيرات: الجنس، جامعة التخرج، الكلية، الخبرة العملية، الرتبة الأكاديمية. اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، واختارت العينة بالطريقة الطبقية العشوائية وشكلت العينة ما نسبته 49% من المجتمع الكلي حيث بلغ عدد العينة (373) فرداً، واستخدمت الاستبانة أداة وتكونت من جزأين : الجزء الأول لقياس درجة ممارسة القيادة الاستشرافية ضمن أربعة مجالات (إعداد الخطط وفقاً لاحتياجات المستقبل، وإدارة المخاطر والتحديات المستقبلية، والمقدرة التنافسية والتميز الإداري، والتكيف والمرونة التنظيمية). في حين كان الجزء الثاني من الاستبانة عن مستوى تطبيق استراتيجية كايزن. وكانت نتائج الدراسة لدرجة ممارسة القيادة الاستشرافية بدرجة عالية في جميع المجالات، باستثناء مجال إدارة المخاطر كانت بدرجة متوسطة. ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة ممارسة القيادة الاستشرافية تعزى لمتغيرات الدراسة، وكانت هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجة ممارسة القيادة الاستشرافية ومستوى تطبيق استراتيجية كايزن. واستخدمت الباحثة برنامج SPSS للتحليل الإحصائي، إيجاد معامل الارتباط للتحقق من ثبات الاستبانة، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي واختبار T-test لتحديد الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، ومعامل الارتباط بيرسون لتحديد درجة العلاقة الارتباطية بين متغيري الدراسة.

دراسة الشريف والزهراني، (2022): هدفت التعرف إلى درجة توافر أبعاد القيادة الاستشرافية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة أم القرى ودرجة توافر أبعاد المواطنة التنظيمية لدى الموظفين الإداريين، آخذاً بعين الاعتبار أثر متغيري الجنس وعدد سنوات الخبرة. اعتمد الباحثان في الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (320) موظفاً بجامعة أم القرى، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وخلصت الدراسة إلى أن درجة توافر أبعاد القيادة الاستشرافية كانت بدرجة مرتفعة، ودرجة توافر أبعاد المواطنة التنظيمية بدرجة عالية جداً، كما توجد علاقة ارتباطية إيجابية قوية بينهما. وفيما يخص بعد القيادة الاستشرافية كانت الفروق لصالح الذكور على الإناث، ولصالح ذوي الخبرة الأعلى.

دراسة ليو وآخرين (Liu et al, 2022) هدفت إلى فحص العلاقة بين القيادة الاستشرافية وتحمل المسؤولية، كما هدف الباحثون أيضاً الى اختبار تأثير الوسيط لإدراج الموظف للقائد في نفسه والتأثيرات المعتدلة للتوجه المستقبلي. استخدم النموذج النظري عبر دراسة ميدانية متعددة المصادر ومتأخرة في الزمن باستخدام (234) ثنائياً من القادة والاتباع كبيانات، ولاختبار الفرضيات النظرية استخدم برنامج SPSS، ماكرو Process 3.4، وبرنامج Mplus 8.3. وجد الباحثون أن القيادة الاستشرافية تحفز التابعين على تضمين القادة في الذات مما يعزز بدوره تحملهم للمسؤولية، بالإضافة لذلك فإن العلاقة بين القيادة الاستشرافية وتضمين القادة في الذات تتعزز من خلال توجه التابعين نحو المستقبل. وبناء على نظرية التوسع الذاتي شرحت هذه الدراسة كيف ومتى يمكن تحسين فعالية القيادة الاستشرافية من منظور يركز على التابعين.

دراسة العامري، (2020): حول كفايات استشراف المستقبل لدى القيادات الأكاديمية وعلاقتها بدورهم في تفعيل التوجهات الاستراتيجية لجامعة الملك عبد العزيز. استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي بأسلوبين: المسحي، والارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) في حين مثلت عينة الدراسة 90% من حجم المجتمع، إذ بلغ حجم العينة (361) عضوا استجاب منهم (328) عضواً، واختيرت العينة بأسلوب العينة العشوائية الطبقية

معتمدا على جدول Krejcie & Morgan واعتمد الباحث ثلاثة متغيرات للدراسة: الجنس، الرتبة العلمية، والكلية. واستخدم الاستبانة أداة لجمع المعلومات وتكونت من جزأين: الأول: اشتمل على معلومات شخصية، والثاني: احتوى على محورين: محور كفايات استشراف المستقبل وتضمن (46) عبارة موزعة على خمسة أبعاد. اعتمد على برنامج SPSS لحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط، ولإيجاد العلاقة الارتباطية. وقد وجد الباحث أن درجة كفايات استشراف المستقبل من وجهة نظر العينة كانت بدرجة متوسطة في جميع الأبعاد، وكذلك فيما يخص درجة تفعيل القيادات الأكاديمية للتوجهات الاستراتيجية. وكانت هناك علاقة ارتباطية طردية عالية جداً بين متغيري الدراسة.

دراسة الزهراني (2020) تناولت التطوير المهني لمديري المدارس في ضوء القيادة الاستشرافية، مستخدمة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (127) مديراً وتضمنت متغيرات الدراسة: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية. حيث خلصت الدراسة إلى حاجة مديري المدارس للتطوير المهني في ضوء القيادة الاستشرافية، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيرات الدراسة.

دراسة مولينا (Molina, 2018) هدفت إلى تحديد درجة القيادة الاستشرافية لدى طاقم الإدارة في وحدة التعليم في جوابان، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات وتكونت من 18 فقرة، وكانت عينة الدراسة (62) فرداً بين مديرين ومعلمين. أظهرت نتائج الدراسة ضعف في القيادة الاستشرافية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين، ولذلك قدمت الدراسة لمسؤولي المدارس الخاصة التي تتلقى تمويلا من الدولة والموجودة في مقاطعة كازار، منطقة اثوغيس، وابرشية جوابان.

التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

بالرجوع للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة نجد أن بعضها تشابه مع بعض الجوانب في حين اختلفت في جوانب أخرى:

تشاركت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، واستخدام برنامج SPSS للتحليل الإحصائي. في حين اختلفت مع دراسة ليو وآخرين (Liu et al, 2022) في استخدامه لبرامج أخرى في التحليل الإحصائي: ماكرو Process 3.4، وبرنامج Mplus 8.3. اتبعت الدراسات السابقة المنهج الوصفي الارتباطي ما عدا دراستي الزهراني (2020) ومولينا (Molina,2018) التي اتبعت المنهج الوصفي وهذا ما تتشابه به مع الدراسة الحالية، في حين اختلفت مع دراسة ودودو (Widodo, 2023) في كونه اعتمد المنهج التجريبي والاستطلاعي (المسحي). تشابهت مع جميع الدراسات السابقة نوعاً ما في دراسة القيادة الاستشرافية في المجال التعليمي ومع دراسة الزهراني (2020) في متغيري الدراسة: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، واختلفت مع باقي الدراسات في العينة والمجتمع ماعدا دراسة الزهراني (2020) التي تشابهت معها في مجتمع الدراسة.

ما يميز هذه الدراسة: تتميز هذه الدراسة في كونها ركزت على دراسة درجة ممارسة القيادة الاستشرافية دون ربطها مع متغيرات أخرى، وذلك للتأكد من مدى فهم مديري المدارس، وتمكنهم من هذا النمط الجديد في القيادة.

حسب حدود علم الباحثين فهذه الدراسة من الدراسات القليلة التي أجريت بهدف الكشف عن درجة ممارسة القيادة الاستشرافية في المدارس وبخاصة مدارس الضفة الغربية في فلسطين، حيث تناولت أغلب الدراسات هذا المتغير في ميادين أخرى أو في الجامعات. وبذلك تعتبر هذه الدراسة إضافة للميدان التربوي ومساهمة في زيادة الوعي بالقيادة الاستشرافية وأهميتها لمديري المدارس في فلسطين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

في ضوء ما تطرقت له الدراسات السابقة كدراسة (العامري، 2020)، ودراسة (Widodo, 2023)، ودراسة (Liu, 2022)، ودراسة (Molina,2018)، ودراسة (الشريف والزهراني، 2022)، من أهمية القيادة الاستشرافية وأثرها على سلوك المواطنة التنظيمية، وزيادة الإبداع، وتحمل المسؤولية، وتفعيل التوجهات الاستراتيجية، وأهمية توافرها لدى مختلف القيادات سواء في المدارس أو الجامعات، ومن خلال عمل الباحثين في المجال التربوي، وعمل المديرين في ظروف استثنائية مثل (جائحة كورونا، وإضراب المعلمين، والحرب على فلسطين)، التي أدت إلى عدم انتظام العملية التعليمية وما ترتب عليها من فاقد تعليمي وانخفاض الدافعية والرغبة لدى الطلاب بالتعليم، وما تتطلبه ذلك من مجهود كبير من مديري المدارس لمحاولة تدارك الوضع والتقليل من الأضرار الناجمة، ولذلك فقد لاحظ الباحثان حاجة مؤسساتنا التربوية إلى قادة قادرين على استشراف المستقبل وعلى توجيه

الافراد لمواجهة التحديات المستقبلية التي قد تعصف بمؤسساتنا وطلابنا. وحسب علم الباحثين هناك قلة في البحوث والدراسات التي تناولت القيادة الاستشرافية في المدارس وبخاصة في الضفة الغربية، حيث كانت أغلب الدراسات في مجالات مختلفة والقليل منها في المجال التربوي.

وعليه تتحدد مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما درجة ممارسة مديري مدارس مديرية تربية وتعليم يطا للقيادة الاستشرافية؟

أسئلة الدراسة:

وينبثق عن السؤال الرئيس الآتي:

1. ما درجة ممارسة مديري مدارس مديرية تربية وتعليم يطا للقيادة الاستشرافية من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل تختلف تقديرات متوسطات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس مديرية يطا للقيادة الاستشرافية من وجهة نظر معلميها تبعا لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

فرضيات الدراسة:

ينبثق عن سؤال الدراسة الثاني الفرضيات الصفرية الآتية :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\infty \leq 0.05$) بين تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري مدارس مديرية تربية وتعليم يطا للقيادة الاستشرافية تبعا لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\infty \geq 0.05$) بين تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري مدارس مديرية تربية وتعليم يطا للقيادة الاستشرافية تبعا لمتغير سنوات الخبرة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\infty \geq 0.05$) بين تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري مدارس مديرية تربية وتعليم يطا للقيادة الاستشرافية تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1. التعرف إلى درجة ممارسة مديري مدارس مديرية يطا للقيادة الاستشرافية من وجهة نظر المعلمين للخروج بتوصيات تفيد المجال التربوي.
2. الكشف عن الفروق في تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري مدارس مديرية يطا للقيادة الاستشرافية تبعا لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية موضوعها، والنتائج التي توصلت إليها، والتوصيات التي قدمتها للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم ومديري الإدارت والمدارس والمقترحات للباحثين، كما يمكن إبراز أهميتها النظرية والتطبيقية من خلال:

الأهمية النظرية:

تتمثل أهمية الدراسة النظرية في تناولها لفئة مهمة في مجال التربية والتعليم، والعملية التعليمية وهم مديرو المدارس، ومن أهمية الموضوع الذي تتطرق له الدراسة كون القيادة الاستشرافية أحد الأنماط القيادية الحديثة المهمة، نظرا للحاجة الماسة لتطوير أداء المدارس، وتفعيل دور المديرين فيها من خلال تطوير أداء القيادة المدرسية في الجوانب الإدارية والفنية في المدارس الحكومية عموما، وفي محافظة يطا خصوصا، وما يترتب عليه من إبراز دور القيادة الاستشرافية في تللك المدارس، فضلا عن إمكانية الاستفادة من أداة البحث الخاصة بدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الاستشرافية.

الأهمية التطبيقية:

تتمثل أهمية الدراسة التطبيقية من خلال نتائجها التي توصلت إليها الدراسة من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة، وبخاصة أن تطوير مهارات مديري المدارس في مجال القيادة الاستشرافية سيسهم في تحسين المؤسسات التربوية، وتطويرها. وأن نتائجها وتوصياتها تساعد المسؤولين ومتخذي القرار في الميدان التربوي لتحديد الجوانب اللازمة لتطوير مهارات القيادات التربوية.

حدود الدراسة: لقد تحددت الدراسة بالحدود الآتية :

- الحدود الموضوعية: درجة ممارسة مديري مدارس مديرية التربية والتعليم يطا للقيادة الاستشرافية.
- الحدود المكانية: مديرية التربية والتعليم/ يطا.
- الحدود الزمانية: الفصل الثاني من العام الدراسي 2024/2023.
- الحدود البشرية: معلمو مدارس مديرية التربية والتعليم يطا.

مصطلحات الدراسة:

القيادة الاستشرافية: "مجموعة الصفات والمهارات الاستشرافية التي يجب أن يتصف بها القائد التربوي ليكون قادرا على مواجهة أحداث وتطلعات المستقبل". (الزهراني، 2020).

وتعرف إجرائيا: قدرة القائد التربوي على توقع المستقبل بالاعتماد على تحليل الماضي ومعطيات الحاضر وتوجيه الموارد المادية والبشرية كافة؛ لمجابهة تلك التوقعات للوصول الى المستقبل المأمول. ويقاس بالدرجة الكلية لاستجابات المعلمين على مقياس الدراسة.

مديرية تربية وتعليم يطا: تأسست مديرية التربية والتعليم – يطا في عام 2015 بقرار من فخامة الرئيس محمود عباس في عهد دولة رئيس الوزراء د. رامي الحمد الله لتخفف العبء عن مديرية التربية والتعليم – جنوب الخليل، حيث تبعت المدارس الواقعة في مدينة يطا والكرمل وخلة الميه وأم لصفة وبيت عمرة ومسافر يطا والبادية لمديرية يطا التي كان عددها 66 مدرسة حكومية وخاصة، وكان عدد الطلبة في ذلك الوقت ما يقارب 20000 طالب وطالبة. أما اليوم فقد بلغ عدد المدارس 103 مدارس حكومية وخاصة تحوي 31175 طالبا وطالبة و1623 معلما ومعلمة وعلى (34) شعبة رياض أطفال حكومية، منها (9) في مسافر يطا والبادية لتثبيت أهلها، ودعم صمودهم. حيث تتوزع المدارس 1-جغرافياً حسب الآتي: مدينة يطا (63)، بيت عمرة (4)، الكرمل (7)، خلة الميه (5)، أم لصفة (1)، مسافر يطا (9)، والبادية (9)، الديرات (2)، زيف والبويب (3)، الحيلة (1) منها (99) حكومي و (4) خاصة. (مديرية تربية وتعليم يطا).

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي. ويعرف بأنه المنهج الذي يدرس ظاهرة، أو حدثاً، أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل من الباحثة فيها. والذي من خلاله يحاول الباحثان وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقة بين المكونات والآراء التي تطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها، وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدقيقة بالفحص والتحليل.

مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس مديرية تربية وتعليم يطا، والبالغ عددهم (1438) معلما/ معلمة، وذلك حسب إحصائيات للعام الأكاديمي 2024/2023.

عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على (309) معلمين ومعلمة، أي بنسبة (21.5%) من مجتمع الدراسة، واختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية بالاعتماد على جدول مورجان. والجداول (1.3)، يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة:

وصف متغيرات أفراد العينة:

يبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس أن نسبة 48.2% للذكور، ونسبة 51.8% للإناث. ويبين متغير جنس المدرسة أن نسبة 37.9% للذكور، ونسبة 36.9% للإناث، ونسبة 25.2% مختلطة. ويبين متغير المؤهل العلمي أن نسبة 89% بكالوريوس فأقل، ونسبة 11% ماجستير فأعلى. ويبين متغير عدد سنوات الخبرة أن نسبة 17.5% لأقل من 5 سنوات، ونسبة 29.1% من 5-10 سنوات، ونسبة 53.4% لأكثر 10 سنوات. ومتغير التخصص أن نسبة 28.5% علوم تطبيقية، ونسبة 71.5% علوم إنسانية.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	149	48.2
	أنثى	160	51.8
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	275	89.0
	ماجستير فأعلى	34	11.0
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	54	17.5
	من 5– 10 سنوات	90	29.1
	أكثر من 10 سنوات	165	53.4

صدق الأداة

قام الباحثان بعد الاطلاع على الدراسات السابقة بتصميم الاستبانة بصورتها الأولية، ومن ثم جرى التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، حيث وزعت الاستبانة على عدد من المحكمين بلغ عددهم (10) محكمين. حيث طلب منهم إبداء الرأي في أسئلة الاستبانة وفقراتها من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أي معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، ووفق هذه الملاحظات أخرجت الاستبانة بصورتها النهائية حيث تكونت من أربعة مجالات، وهي: (مجال التفكير الاستشرافي، ومجال الاتصال الاستشرافي، ومجال بناء الرؤية الاستشرافية، ومجال كفايات القائد الاستشرافي وكيل التغيير) وتضمنت 24 فقرة (6 فقرات لكل مجال). من ناحية أخرى جرى التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة، ويدل على أن هناك التصاقا داخليا بين الفقرات. والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (2): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات درجة ممارسة مديري مدارس مديرية تربية وتعليم يطا للقيادة الاستشرافية من وجهة نظر معلميها

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	.709**	.000	9	.717**	.000	17	.773**	.000
2	.751**	.000	10	.750**	.000	18	.788**	.000
3	.739**	.000	11	.764**	.000	19	.805**	.000
4	.783**	.000	12	.781**	.000	20	.645**	.000
5	.757**	.000	13	.788**	.000	21	.752**	.000
6	.773**	.000	14	.760**	.000	22	.787**	.000
7	.760**	.000	15	.742**	.000	23	.748**	.000
8	.765**	.000	16	.721**	.000	24	.773**	.000

** دالة احصائية عند001. * دالة احصائية عند 050.

ثبات الدراسة

جرى التحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لأسئلة الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ الفا، وكانت الدرجة الكلية لدرجة ممارسة مديري مدارس مديرية تربية وتعليم يطا للقيادة الاستشرافية من وجهة نظر معلميها (.967)، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع هذه الأداة بثبات يفي بأغراض الدراسة. والجدول التالي يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.

جدول (3): نتائج معامل الثبات للمجالات

المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
توافر كفايات التفكير الاستشرافي	6	.904
توافر كفايات بناء الرؤية الاستشرافية	6	.900
توافر كفايات الاتصال الاستشرافية	6	.913
توافر كفايات القائد الاستشرافي وكيل التغيير	6	.899
الدرجة الكلية	24	.967

المعالجة الإحصائية

بعد جمع الاستبانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل رمزت (بإعطائها أرقاماً معينة)، وذلك تمهيداً لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وفقاً لأسئلة الدراسة بيانات الدراسة، وعولجت البيانات إحصائياً باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار (ت) (t- test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) (Statistical Package For Social Sciences).

نتائج الدراسة ومناقشتها

حددت درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة باعتماد الدرجات الآتية :

الدرجة	مدى المتوسط الحسابي
منخفضة	2.33 فأقل
متوسطة	3.67-2.34
عالية	3.68 فأعلى

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري مدارس مديرية تربية وتعليم يطا للقيادة الاستشرافية من وجهة نظر معلميها؟

للإجابة عن هذا السؤال احتسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبر عن درجة ممارسة مديري مدارس مديرية تربية وتعليم يطا للقيادة الاستشرافية من وجهة نظر معلميها.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مدير ي مدارس مديرية تربية وتعليم يطا للقيادة الاستشرافية من وجهة نظر معلميها.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيار ي	الدرجة	النسبة المؤية
3	توافر كفايات الاتصال الاستشرافية	3.80	.731	عالية	76.0
1	توافر كفايات التفكير الاستشرافي	3.74	.724	عالية	75.0
4	توافر كفايات القائد الاستشرافي وكيل التغيير	3.70	.686	عالية	74.1
2	توافر كفايات بناء الرؤية الاستشرافية	3.69	.723	عالية	74.0
	الدرجة الكلية	3.73	0.658	عالية	74.8

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على درجة ممارسة مديري مدارس مديرية تربية وتعليم يطا للقيادة الاستشرافية من وجهة نظر معلميها أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.73) وانحراف معياري (.658)، وهذا يدل على أن درجة ممارسة مديري مدارس مديرية تربية وتعليم يطا للقيادة الاستشرافية من وجهة نظر معلميها جاءت بدرجة عالية، وبنسبة مؤية (74.8%). ولقد حصل مجال توافر كفايات الاتصال الاستشرافية على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.80)، ومن ثم مجال توافر كفايات التفكير الاستشرافي بمتوسط حسابي (3.74)، يليه مجال توافر كفايات القائد الاستشرافي وكيل التغيير بمتوسط حسابي (3.70)، ومن ثم مجال توافر كفايات بناء الرؤية الاستشرافية بمتوسط حسابي (3.69).

احتسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال توافر كفايات التفكير الاستشرافي.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال توافر كفايات التفكير الاستشرافي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المؤية
6	يحرص على زيادة كفاءة العاملين في المؤسسة.	3.83	.916	عالية	76.6
1	يوظف مدير المدرسة التفكير الابتكاري لتطوير العمل في المؤسسة مستقبلاً.	3.77	.878	عالية	75.4
5	يوفر خططا بديلة للعمل.	3.76	.930	عالية	75.2
3	يستشرف مستقبل التغيرات المؤثرة على العمل في المؤسسة.	3.73	.853	عالية	74.6
2	ينمي التحليل الإبداعي لتوليد الأفكار المستقبلية التي تخدم المؤسسة.	3.71	.817	عالية	74.2
4	يحث على التفكير الاستباقي لتحسين العمل المستقبلي في المؤسسة.	3.69	.894	عالية	73.8
	الدرجة الكلية	3.74	.724	عالية	75.0

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال توافر كفايات التفكير الاستشرافي أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.74) وانحراف معياري (.724) وهذا يدل على أن مجال توافر كفايات التفكير الاستشرافي جاء بدرجة عالية، وبنسبة مؤية (75%).

كما وتشير النتائج في الجدول (5) إلى أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية. وحصلت الفقرة "يحرص على زيادة كفاءة العاملين في المؤسسة "على أعلى متوسط حسابي (3.83)، ويليها فقرة " يوظف مدير المدرسة التفكير الابتكاري لتطوير العمل في المؤسسة مستقبلاً" بمتوسط حسابي (3.77). وحصلت الفقرة "يحث على التفكير الاستباقي لتحسين العمل المستقبلي في المؤسسة" على أقل متوسط حسابي (3.69)، يليها الفقرة "ينمي التحليل الإبداعي لتوليد الأفكار المستقبلية التي تخدم المؤسسة" بمتوسط حسابي (3.71).

احتسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال توافر كفايات بناء الرؤية الاستشرافية.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال توافر كفايات بناء الرؤية الاستشرافية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المؤية
1	يحدد الرؤية المستقبلية للمؤسسة.	3.78	.847	عالية	75.6
5	يبني التزاما جماعيا من العاملين لتحقيق الرؤية المستقبلية للمؤسسة.	3.74	.900	عالية	74.8
2	ينشر الرؤية المستقبلية للمؤسسة.	3.70	.896	عالية	74.0
4	يعمل على تحديد آليات تحقيق الرؤية المستقبلية للمؤسسة.	3.69	.887	عالية	73.8
6	يراجع الرؤية المستقبلية للمؤسسة باستمرار.	3.68	.904	عالية	73.6

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المؤية
3	يعمم الرؤية المستقبلية للمؤسسة.	3.61	.882	متوسطة	72.2
	الدرجة الكلية	3.69	.723	عالية	74.0

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال توافر كفايات بناء الرؤية الاستشرافية أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.69) وانحراف معياري (.723)، وهذا يدل على أن مجال توافر كفايات بناء الرؤية الاستشرافية جاء بدرجة عالية، وبنسبة مؤية (74%).

كما وتشير النتائج في الجدول (6) إلى أن (5) فقرات جاءت بدرجة عالية وفقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "يحدد الرؤية المستقبلية للمؤسسة" على أعلى متوسط حسابي (3.78)، ويليها فقرة "يبني التزاما جماعيا من العاملين لتحقيق الرؤية المستقبلية للمؤسسة" بمتوسط حسابي (3.74). وحصلت الفقرة "يعمم الرؤية المستقبلية للمؤسسة "على أقل متوسط حسابي (3.61)، يليها الفقرة "يراجع الرؤية المستقبلية للمؤسسة باستمرار" بمتوسط حسابي (3.68).

احتسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال توافر كفايات الاتصال الاستشرافية.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال توافر كفايات الاتصال الاستشرافية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المؤية
4	يبني علاقات إيجابية مع العاملين في المؤسسة.	3.94	.880	عالية	78.8
3	يهتم بمشاعر العاملين في المؤسسة.	3.83	.883	عالية	76.6
2	يهتم بجميع آراء التطوير التي يقدمها العاملون في المؤسسة.	3.81	.838	عالية	76.2
5	يعمل على إيصال رسائل محفزة للعاملين للمشاركة في إنجاز الرؤية المستقبلية المنشودة.	3.77	.924	عالية	75.4
1	يصغي جيداً إلى أفكار العاملين الاستشرافية، ومقترحاتهم.	3.74	.890	عالية	74.8
6	يوفر المعلومات اللازمة للعاملين لإنجاز الرؤية المستقبلية المنشودة.	3.74	.845	عالية	74.8
	الدرجة الكلية	3.80	.731	عالية	76.0

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال توافر كفايات الاتصال الاستشرافية أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.80) وانحرافاً معيارياً (.731) وهذا يدل على أن مجال توافر كفايات الاتصال الاستشرافية جاء بدرجة عالية، وبنسبة مؤية (76%).

كما وتشير النتائج في الجدول (7) إلى أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية. وحصلت الفقرة "يبني علاقات إيجابية مع العاملين في المؤسسة "على أعلى متوسط حسابي (3.94)، ويليها فقرة " يهتم بمشاعر العاملين في المؤسسة" بمتوسط حسابي (3.83). وحصلت الفقرة "يوفر المعلومات اللازمة للعاملين لإنجاز الرؤية المستقبلية المنشودة" والفقرة "يصغي جيداً إلى أفكار العاملين الاستشرافية ومقترحاتهم" على أقل متوسط حسابي (3.74)، يليها الفقرة "يعمل على إيصال رسائل محفزة للعاملين للمشاركة في إنجاز الرؤية المستقبلية المنشودة " بمتوسط حسابي (3.77).

احتسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال توافر كفايات القائد الاستشرافي وكيل التغيير.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال توافر كفايات القائد الاستشرافي وكيل التغيير

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المؤية
1	يحرص على اكتشاف الفرص المتاحة للنجاح والتطوير.	3.76	.849	عالية	75.2
3	يمتلك المرونة اللازمة لإنجاح التغيير المستقبلي المنشود.	3.75	.826	عالية	75.0
6	يعمل على مواجهة العوامل الخارجية المؤثرة في التغيير المستقبلي المنشود.	3.75	.859	عالية	75.0
5	يعمل على حل المشكلات بطرق علمية.	3.71	.861	عالية	74.2
4	يعمل على مواجهة المخاطر المحتملة من التغيير المنشود.	3.67	.794	متوسطة	73.4
2	يقلل من حدة مقاومة العاملين لعمليات التطوير والتغيير.	3.58	.859	متوسطة	71.6
	الدرجة الكلية	3.70	.686	عالية	74.1

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال توافر كفايات القائد الاستشرافي وكيل التغيير أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.70) وانحرافاً معيارياً (.686) وهذا يدل على أن مجال توافر كفايات القائد الاستشرافي وكيل التغيير جاء بدرجة عالية، وبنسبة مؤية (74.1%).

كما وتشير النتائج في الجدول (8) إلى أن (4) فقرات جاءت بدرجة عالية وفقرتين جاءتا بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "يحرص على اكتشاف الفرص المتاحة للنجاح والتطوير" على أعلى متوسط حسابي (3.76)، ويليها فقرة " يمتلك المرونة اللازمة لإنجاح التغيير المستقبلي المنشود" والفقرة "يعمل على مواجهة العوامل الخارجية المؤثرة في التغيير المستقبلي المنشود " بمتوسط حسابي (3.75). وحصلت الفقرة "يقلل من حدة مقاومة العاملين لعمليات التطوير والتغيير" على أقل متوسط حسابي (3.58)، يليها الفقرة " يعمل على مواجهة المخاطر المحتملة من التغيير المنشود" بمتوسط حسابي (3.67).

أظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري مدارس مديرية تربية وتعليم يطا للقيادة الاستشرافية جاءت بدرجة عالية في المجالات كافة، وكان ترتيب المجالات على النحو التالي: كفايات الاتصال الاشرافي، يليه كفايات التفكير الاستشرافي، ثم كفايات القائد الاستشرافي وكيل التغيير، وأخيرا كفايات بناء الرؤية الاستشرافية.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس ومن خلال خبرتهم ومن خلال مرورهم في آخر سنوات بظروف استثنائية عززت وطورت كفايات القيادة الاستشرافية لديهم؛ مما زاد من امتلاكهم لها، ومن توضيحها ونقلها للعاملين لتبنيها والعمل على تحقيقها. وكذلك يعزو الباحثان نتيجة استجابة المبحوثين على جميع فقرات مجال التفكير الاستشرافي بدرجة عالية إلى امتلاك مديري المدارس للرؤى المستقبلية الواضحة، وإلى اتصالهم الفعال مع العاملين وإعطائهم المجال للتعبير والمشاركة في وضع الخطط المستقبلية؛ مما مكنهم من توليد الأفكار الإبداعية والابتكارية لتطوير العمل في المؤسسة، وساعدهم على أن تتسم خططهم بالواقعية وقابلية التحقيق للوصول إلى المستقبل المنشود. كما يرى الباحثان أن حرص المديرين على تطوير العاملين ورفع كفاءتهم جعلتهم على قدر كاف من الجاهزية اللازمة لمواكبة المستجدات، والعمل على تحقيق الرؤية للوصول إلى المستقبل المنشود.

جاء مجال بناء الرؤية الاستشرافية بدرجة عالية، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن من الوظائف الأساسية للقائد التربوي في الميدان بناء الرؤية للمؤسسة، كما يرى الباحثان أيضا أن إخضاع المديرين في بداية التعيين لدورة التهيئة، وأخذهم بعد مدة من التعيين لدبلوم القيادة التربوية التي تتطرق جميعها إلى مفهوم الرؤية وآلية بنائها مكنت المديرين من بناء الرؤية الاستشرافية للمؤسسات التربوية والعمل على نشرها، وكانت جميع فقرات المجال بدرجة عالية ماعدا فقرة "تعميم الرؤية المستقبلية للمدرسة" التي جاءت بدرجة متوسطة. ويعزى ذلك إلى ضعف الاتصال مابين المدارس ومؤسسات المجتمع المحلي وأولياء الأمور مما أثر على قدرة المديرين على تعميم الرؤى المستقبلية.

فيما يخص مجال كفايات الاتصال الاستشرافي فقد جاء بجميع فقراته بدرجة عالية، وقد يعود السبب في ذلك حسب الباحثين إلى تمتع المديرين بالثقة المتبادلة مع العاملين، وتفهمهم لظروفهم في ظل الظروف الطارئة التي يمرون بها مما زاد من قدرة المديرين

على تحفيز العاملين، وتشجيعهم لتبني الرؤية، والعمل على تحقيق المستقبل المنشود. كما مكنت العاملين من إعطاء أفكارهم ومقترحاتهم لمساعدة المديرين على وضع الخطط اللازمة لمواجهة المستجدات والمتغيرات.

وقد كانت نتائج مجال كفايات القائد الاستشرافي وكيل التغيير بدرجة عالية، قد يعود ذلك إلى أن حرص المسؤولين على تدريب مديري المدارس على إدارة الأزمات والطوارىء، والطلب منهم تجهيز خطة للطوارىء لكل مدرسة –حسب خصوصيتها– مما جعل المديرين قادرين على حل المشاكل بطرق علمية، ومكنهم من مواجهة الأزمات والعوامل الخارجية والتحديات المستقبلية. وكانت جميع فقرات المجال بدرجة عالية ماعدا فقرتي " يعمل على مواجهة المخاطر المحتملة من التغيير المنشود" و "يقلل من حدة مقاومة العاملين لعمليات التطوير والتغيير" كانتا بدرجة متوسطة. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المديرين حريصون على وجود علاقة طيبة وإيجابية مع العاملين؛ مما جعلهم يتجنبون النقاش والتصادم مع بعض العاملين المقاومين للتغيير والتطوير الذين يرون بعدم فعالية التغيير وجدواه ومما انعكس سلبا على قدرة المديرين على مواجهة المخاطر المحتملة من التغيير المنشود. وقد اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة أبي صعيليك (2022) في أن درجة ممارسة القيادة الاستشرافية كانت بدرجة عالية في جميع المجالات ماعدا في مجال إدارة المخاطر، فقد كان بدرجة متوسطة. كما اتفقت مع دراسة الشريف والزهراني (2022) التي وجدت أن درجة توافر أبعاد القيادة الاستشرافية لدى القيادات الاكاديمية بجامعة أم القرى كانت بدرجة مرتفعة. واتفقت مع دراسة ماخروس (Makhrus, 2022) في كون العلاقة بين متغيرات الدراسة التي من ضمنها القيادة الاستشرافية وزيادة إبداع المعلمين علاقة ارتباطية قوية.

واختلفت نتائج الدراسة مع دراسة العامري (2020) التي كانت نتائجها فيما يخص درجة كفايات القيادة الاستشرافية لدى القيادات الأكاديمية لجامعة الملك عبد العزيز بدرجة متوسطة في جميع المجالات، ومع دراسة الزهراني (2020) التي خلصت إلى حاجة المديرين لتطوير مهاراتهم في ضوء القيادة الاستشرافية، واختلفت مع دراسة مولينا (Molina, 2018) التي أظهرت نتائجها ضعف في القيادة الاستشرافية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تختلف تقديرات أفراد عيّنة الدراسة حول درجة ممارسة مديري مدارس مديرية تربية وتعليم يطا للقيادة الاستشرافية من وجهة نظر معلميها باختلاف متغيرات الدّراسة: الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة؟ للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات الآتية:

نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجة ممارسة مديري مدارس مديرية تربية وتعليم يطا للقيادة الاستشرافية من وجهة نظر معلميها تعزى لمتغير الجنس.

فحصت الفرضية الأولى بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسطات درجة ممارسة مديري مدارس مديرية تربية وتعليم يطا للقيادة الاستشرافية من وجهة نظر معلميها يعزى لمتغير الجنس.

جدول (9): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة ممارسة مديري مدارس مديرية تربية وتعليم يطا للقيادة الاستشرافية من وجهة نظر معلميها يعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
توافر كفايات التفكير الاستشرافي	ذكر	149	3.72	.821	.506	.614
	أنثى	160	3.76	.622		
توافر كفايات بناء الرؤية الاستشرافية	ذكر	149	3.70	.765	.068	.946
	أنثى	160	3.69	.683		
توافر كفايات الاتصال الاستشرافية	ذكر	149	3.79	.815	.079	.937
	أنثى	160	3.80	.646		
توافر كفايات القائد الاستشرافي وكيل التغيير	ذكر	149	3.68	.768	.573	.567
	أنثى	160	3.72	.600		
الدرجة الكلية	ذكر	149	3.72	.742	.292	.771
	أنثى	160	3.74	.570		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (.292)، ومستوى الدلالة (.771)، أي أنه لا توجد فروق في متوسطات درجة ممارسة مديري مدارس مديرية تربية وتعليم يطا للقيادة الاستشرافية من وجهة نظر معلميها يعزى لمتغير الجنس، وكذلك للمجالات، وقبلت الفرضية الأولى.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المهارات المرتبطة بالقيادة الاستشرافية جرى تدريب جميع المديرين عليها والحرص على امتلاكهم لها ،ولذلك فقد كانوا قادرين على ممارسة هذه القيادة بالدرجة نفسها، وهذا ما لمسته عينة الدراسة من كلا الجنسين. وقد اتفقت الدراسة في ذلك مع دراستي أبي صعيليك (2022)، ومع دراسة ويدودو (Widodo, 2023). في حين اختلفت مع دراسة الشريف والزهراني (2022)، حيث وجدت فروق دالة احصائياً لصالح الذكور عن الاناث.

نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ .05) بين متوسطات درجة ممارسة مديري مدارس مديرية تربية وتعليم يطا للقيادة الاستشرافية من وجهة نظر معلميها تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

فحصت الفرضية الثانية بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسطات درجة ممارسة مديري مدارس مديرية تربية وتعليم يطا للقيادة الاستشرافية من وجهة نظر معلميها يعزى لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (10): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة ممارسة مديري مدارس مديرية تربية وتعليم يطا للقيادة الاستشرافية من وجهة نظر معلميها يعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
توافر كفايات التفكير الاستشرافي	بكالوريوس فأقل	275	3.76	.710	.899	.369
	ماجستير فأعلى	34	3.64	.834		
توافر كفايات بناء الرؤية الاستشرافية	بكالوريوس فأقل	275	3.71	.683	1.077	.282
	ماجستير فأعلى	34	3.57	.992		
توافر كفايات الاتصال الاستشرافية	بكالوريوس فأقل	275	3.82	.715	1.771	.078
	ماجستير فأعلى	34	3.59	.837		
توافر كفايات القائد الاستشرافي وكيل التغيير	بكالوريوس فأقل	275	3.71	.670	.825	.410
	ماجستير فأعلى	34	3.61	.808		
الدرجة الكلية	بكالوريوس فأقل	275	3.75	.634	1.250	.212
	ماجستير فأعلى	34	3.60	.822		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.250)، ومستوى الدلالة (.212)، أي أنه لا توجد فروق في متوسطات درجة ممارسة مديري مدارس مديرية تربية وتعليم يطا للقيادة الاستشرافية من وجهة نظر معلميها يعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الثانية.

وقد يكون ذلك بسبب أن المعلمين بغض النظر عن مؤهلاتهم يوجهون ويحفزون ويشاركون في بناء الرؤى الاستشرافية وطرح الأفكار الإبداعية، كما يستخدمون المعلومات اللازمة نفسها، ويكون لهم دور في نشر الرؤية المستقبلية، ويكونون من ضمن أعضاء فريق التخطيط ولجان الطوارئ، كما يخضعون للدورات اللازمة لتطوير أدائهم المهني بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية، ولذلك لاحظ المعلمون برغم اختلاف مؤهلاتهم العلمية أن المديرين يمارسون الدور الاستشرافي نفسه بالدرجة نفسها. وقد اتفقت الدراسة في هذه النتيجة مع دراسة (Widodo, 2023)، ودراسة الزهراني (2020).

نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ .05) في متوسطات درجة ممارسة مديري مدارس مديرية تربية وتعليم يطا للقيادة الاستشرافية من وجهة نظر معلميها يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

فحصت الفرضية الثالثة بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على متوسطات درجة ممارسة مديري مدارس مديرية تربية وتعليم يطا للقيادة الاستشرافية من وجهة نظر معلميها يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات درجة ممارسة مديري مدارس مديرية تربية وتعليم يطا للقيادة الاستشرافية من وجهة نظر معلميها يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
توافر كفايات التفكير الاستشرافي	أقل من 5 سنوات	54	3.83	.679
	من 5- 10 سنوات	90	3.63	.876
	أكثر من 10 سنوات	165	3.77	.640
توافر كفايات بناء الرؤية الاستشرافية	أقل من 5 سنوات	54	3.74	.706
	من 5- 10 سنوات	90	3.61	.917
	أكثر من 10 سنوات	165	3.73	.599
توافر كفايات الاتصال الاستشرافية	أقل من 5 سنوات	54	3.88	.681
	من 5- 10 سنوات	90	3.67	.892
	أكثر من 10 سنوات	165	3.84	.640
توافر كفايات القائد الاستشرافي وكيل التغيير	أقل من 5 سنوات	54	3.82	.638
	من 5- 10 سنوات	90	3.56	.845
	أكثر من 10 سنوات	165	3.74	.589
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	54	3.82	.612
	من 5- 10 سنوات	90	3.62	.826
	أكثر من 10 سنوات	165	3.77	.557

يلاحظ من الجدول رقم (11) وجود فروق ظاهرية في متوسطات درجة ممارسة مديري مدارس مديرية تربية وتعليم يطا للقيادة الاستشرافية من وجهة نظر معلميها يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول (12):

جدول (12): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة ممارسة مديري مدارس مديرية تربية وتعليم يطا للقيادة الاستشرافية من وجهة نظر معلميها يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
توافر كفايات التفكير الاستشرافي	بين المجموعات	1.668	2	.834	1.594	.205
	داخل المجموعات	16.087	306	.523		
	المجموع	161.755	308			
توافر كفايات بناء الرؤية الاستشرافية	بين المجموعات	.962	2	.481	.919	.400
	داخل المجموعات	16.175	306	.523		
	المجموع	161.138	308			
توافر كفايات الاتصال الاستشرافية	بين المجموعات	2.136	2	1.068	2.009	.136
	داخل المجموعات	162.728	306	.532		
	المجموع	164.864	308			
توافر كفايات القائد الاستشرافي وكيل التغيير	بين المجموعات	2.873	2	1.436	3.092	.047
	داخل المجموعات	142.131	306	.464		

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	المجموع	145.004	308			
	بين المجموعات	1.830	2	.915	2.129	.121
	داخل المجموعات	131.572	306	.430		
	المجموع	133.403	308			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (2.129) ومستوى الدلالة (.121) وهي أكبر من مستوى الدلالة (α≥.05) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجة ممارسة مديري مدارس مديرية تربية وتعليم يطا للقيادة الاستشرافية من وجهة نظر معلميها يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وكذلك للمجالات ما عدا مجال توافر كفايات القائد الاستشرافي وكيل التغيير، وبذلك قبلت الفرضية الثالثة. وفحصت نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كما يلي:

الجدول (13): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير عدد سنوات الخبرة

المجال	المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
توافر كفايات القائد الاستشرافي وكيل التغيير	أقل من 5 سنوات	من 5- 10 سنوات	.26296*	.026
		أكثر من 10 سنوات	.08064	.451
	من 5- 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-.26296*	.026
		أكثر من 10 سنوات	-.18232*	.042
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-.08064	.451
		من 5- 10 سنوات	.18232*	.042

يلاحظ أن الفروق كانت بين (أقل من 5 سنوات) و(من 5- 10 سنوات) لصالح (أقل من 5 سنوات)، وبين (أكثر من 10 سنوات) و(من 5- 10 سنوات) لصالح (أكثر من 10 سنوات). ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المعلمين من ذوي الخبرة العليا اكتسبوا خلال هذه السنوات من التجارب والمواقف والتغيرات التي مروا بها القدرة الكافية لملاحظة درجة ممارسة القيادة الاستشرافية لدى المديرين. وكانت النتائج للمجال نفسه لصالح (أقل من 5 سنوات) عمن كانت خبرتهم (5-10 سنوات)، وقد يكون ذلك إلى أن هؤلاء المعلمين تعينوا في ظل ظروف طارئة (إضراب المعلمين، وحرب طوفان الأقصى) مما جعلهم يلمسون حرص المديرين على بناء رؤى وخطط استشرافية لمواجهة التغيرات، ومحاولة التغيير للوصول إلى مستقبل أفضل للمؤسسات. واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة كل من أبي صعيليك (2022)، ودراسة ويدودو (Widodo, 2023)، ودراسة الزهراني (2020)، وفي حين لم تتطابق مع دراسة (الشريف والزهراني، 2022) التي جاءت نتائجها بوجود فروق لصالح ذوي الخبرة الأعلى.

التوصيات:

1. تعزيز ممارسات المديرين للقيادة الاستشرافية في المدارس عموماً ومدارس مديرية يطا خصوصاً.
2. تعزيز جانب إدارة المخاطر لدى المديرين، وكيفية الحد من مقاومة العاملين لعمليات التطوير والتغيير للتمكن من الحصول على التغيير المنشود.
3. الاطلاع على تجارب مديريات أخرى فيما يخص القيادة الاستشرافية وتبادل الخبرات معهم لتحقيق المزيد من التقدم.
4. عمل المزيد من الأبحاث والدراسات حول موضوع القيادة الاستشرافية وربطها مع متغيرات أخرى ذات علاقة بالميدان التربوي، وفي مجتمعات أخرى.

المصادر والمراجع باللغة العربية:

- أبو خيران، أشرف. (2023). دور القيادة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين وسبل تطويرها، محافظة بيت لحم نموذجا. *مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث*. 8(2).1-38.
- ابن عثمان، عبد الله .(2017) .استشراف مستقبل اليمن في ضوء السنة النبوية. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 15(14)، 303-334. مسترجع من:htt//:search.mandumah.com/Record/872453
- أبو صعيليك، ريم. (2022). *درجة ممارسة القيادة الاستشرافية وعلاقتها بمستوى تطبيق استراتيجية كايزن لدى رؤساء الأقسام في الجامعة الهاشمية، (رسالة ماجستير غير منشورة)*، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
- توفيق، درويش .(2017) .القيادة الإدارية، *مجلة الحكمة للدراسات الإجتماعية*، (12) ،83-98، مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/849199
- جبرين، روابي محمد. (2018). *الذكاء الاستراتيجي وعلاقته بعملية اتخاذ القرارات في الهيئات المحلية، (رسالة ماجستير غير منشورة)*، جامعة القدس، القدس، فلسطين.
- حمدي، تغريد عبده. (2023). الاتجاهات الحديثة في القيادة التربوية، *المجلة التربوية الالكترونية*، عن موقع انترنت: https://educationmag.net/2023/08/18/eduleadership/.
- الزهراني، عبد الله احمد سالم. (2020). استراتيجية مقترحة للتطوير المهني لقادة مدارس التعليم العام في ضوء مدخل القيادة الاستشرافية، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، 12(1)، 429-470.
- سعادة، رشيد. (2011). مهارات وخصائص القائد التربوي الفعال، *دراسات نفسية وتربوية*، (6).
- الشريف، مها، الزهراني، انتصار. (2022). القيادة الاستشرافية وعلاقتها بالمواطنة التنظيمية من وجهة نظر الموظفين الإداريين بجامعة أم القرى، *مجلة كلية التربية*، 88(4)، 596-651.
- طافر، مريم، بومجريك، أحلام. (2019). *القيادة الإدارية ودورها في تحسين الأداء الوظيفي، (رسالة ماجستير غير منشورة)*، جامعة محمد الصديق بن يحيى، جيجل.
- العامري، عبد الله. (2018). مهارات القيادة الاستشرافية، *المكتبة الرقمية السعودية*، المملكة العربية السعودية.
- العامري، عبد الله بن محمد. (2020). كفايات استشراف المستقبل لدى القيادات الأكاديمية وعلاقتها بدورهم في تفعيل التوجهات الاستراتيجية لجامعة الملك عبد العزيز، *المجلة العربية للتربية*، 39(1)، 9-48.
- العلاق، بشير. (2010). *القيادة الإدارية*، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.
- الغامدي، مها سعيد صالح .(2021) .الإتجاهات الحديثة في القيادة التربوية، *جمعية الثقافة من أجل التنمية*، 20 (163)، 389-391.
- مرسال، صابرين عطية. (2014). *الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية*، (ط1)، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- الهنداوي، احمد ذوقان، الحموري، صالح سليم، المعايطة، رولا نايف. (2017). *استشراف المستقبل وصناعته ما قبل التخطيط الاستراتيجي.. استعداد ذكائي*، (ط1)، دبي: قنديل للطباعة والنشر والتوزيع، الامارات العربية المتحدة.

References

- Abu Khayran, A. (2023). The role of school leadership in enhancing intellectual security of secondary school students in Palestine and the ways to develop it, Bethlehem Governorate as an example. *Al Istiqlal University Research Journal*.8(2), 1-38.
- Abu Saalik, R. (2022). *The Degree of Foresight Leadership Practice and its Relation to the Level of Kaizen Strategy Application among Departments Chairpersons at the Hashemite University*, (Unpublished Master's Thesis), Hashemite University, Zarqa, Jordan.
- Al-Amri, A. (2020). Future Insight Competencies among Academic Leaders and Their Relationship to Their Role in Activating the Strategic Directions of King Abdulaziz University, *Arab Journal of Education*, 39(1), 9-48.
- Al-Amri, A. (2018). *Strategic Leadership Skills*, Saudi Digital Library, Kingdom of Saudi Arabia
- Al-Ghamdi, M. (2021). Modern Trends in Educational Leadership, *Culture for Development Association*, 20 (163), 389-391.

- Al-Hindawi, A., Al-Hammouri, S., Al-Ma'ayta, R. (2017). *Futures Thinking and its Creation Before Strategic Planning: Readiness Intelligence*, (1st ed.), Qandeel for Printing, Publishing, and Distribution, Dubai, United Arab Emirates.
- Al-Olaq, B. (2010). *Administrative Leadership*, Dar Al-Yazouri Scientific Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
- Al-Sharif, M., Al-Zahrani, I. (2022). Visionary Leadership and Its Relationship to Organizational Citizenship from The Point of View of The Administrative Staff at Umm Al-Qura University, Faculty of Education Journal, 88(4), 596-651."
- Al-Zahrani, A. (2020). A Proposed Strategy for the Professional Development of Public School Leaders in Light of the Proactive Leadership Approach, *Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 12(1), 429-470.
- Chirichello, M. (2010). The principal as educational leader: What makes the difference. *School leadership-International perspectives*, 79-100.
- Currie, K., Conway, J., Johnson, S., Landry, B., & Lowther, A. (2022). *Air Force leadership study: The need for deliberate development*. Air University Press.
- Dhammika, K. A. S. (2014, October). Visionary leadership and organizational citizenship behavior: an assessment of impact of sectarian difference. In *Proceedings of the First Middle East Conference on Global Business, Economics, Finance and Banking (ME14 DUBAI Conference) Dubai* (pp. 10-12).
- Hamdi, T. (2023). Modern Trends in Educational Leadership, *Electronic Educational Journal*.https://educationmag.net/2023/08/18/eduleadership/.
- Ibn Othman, A. (2017). Prophesying the future of Yemen in light of the (Sunnah)-prophetic traditions. *Al-Andalus Journal of Humanities and Social Sciences*, 15(14), 303-334.
- Jibrin, R. (2018). *Strategic Intelligence and its Relationship with Decision-Making Process in Local Authorities*, (Unpublished Master's Thesis), Al-Quds University, Jerusalem, Palestine.
- Liu, M., Zhang, P., Zhu, Y., & Li, Y. (2022). How and when does visionary leadership promote followers' taking charge? The roles of inclusion of leader in self and future orientation. *Psychology Research and Behavior Management*, 1917-1929.
- Makhrus, M., Sunardi, O., & Retnowati, R. (2022). Increasing Teachers'creativity Through the Development of Organizational Culture, Empowerment and Visionary Leadership of School Principles. *International Journal of Social and Management Studies*, *3*(2), 20-33.
- Molina, O. A. M. (2018). Visionary Leadership in the Administrative Staff of the Guapan Educational Unit. *Journal of Technology and Science Education*, *8*(2), 115-125.
- Mursal, S. (2014). *Modern Trends in Administrative Leadership*, (1st ed.), Alexandria: Dar Al-Wafa for Printing and Publishing.
- Saada, R. (2011). Skills and Characteristics of the Effective Educational Leader, *Psychological and Educational Studies*, (6).
- Tafir, M., Boumegriek, A. (2019). *Administrative Leadership and Its Role in Improving Job Performance*, (Unpublished Master's Thesis), Mohammed Seddik Ben Yahia University, Jijel.
- Tawfiq, D. (2017). Administrative Leadership, *Al-Hikmah Journal of Social Studies*, (12), 83-98. http://search.mandumah.com/Record/849199
- Widodo, W., Gustari, I., & Permana, R. (2023). A mediation model of the effect of visionary leadership on teachers' organizational citizenship behavior. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *22*(4), 104-123.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (45) .September 2024
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

Post-Traumatic Stress Disorder and its Relationship to Psychological Well-being Among a Sample of Widows Whose Homes were Destroyed in the City of Jerusalem

Dr. Tahani Ahmad Nimer Al-Lawzi*

Assistant professor. ALECSO – Institute of Arab Research & Studies – Cairo, Jerusalem, Palestine.

Oricd No: 0009-0008-7504-2834
Email: tahane.nemer@gmail.com

Received:
14/04/2024

Revised:
14/04/2024

Accepted:
15/05/2024

***Corresponding Author:**
tahane.nemer@gmail.com

Citation: Al-Lawzi, T. A. N. Post-Traumatic Stress Disorder and its Relationship to Psychological Well-being Among a Sample of Widows Whose Homes were Destroyed in the City of Jerusalem. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 15(45). https://doi.org/10.33977/1182-015-045-018

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 relationship between post-traumatic stress disorder and psychological well-being among a sample of widowed women whose homes were destroyed, and to identify the level of post-traumatic stress disorder and the level of psychological well-being.
Methods: The study used the descriptive approach, and the study sample consisted of an available sample of 147 from widowed women who attend women's institutions in the Jerusalem Governorate. They answered the psychological well-being scale and the post-traumatic stress disorder scale.
Results: There is a high level of post-traumatic stress disorder and a low level of psychological well-being. There is a negative correlation between trauma disorder and psychological well-being. The dimensions of post-traumatic stress disorder included avoiding traumatic experience, recovering traumatic experience which can predict psychological well-being. There are no differences. The total score for traumatic stress disorder and psychological well-being is attributed to the number of years of widowhood.
Conclusions: The study concluded that there is a previous correlation between depressive disorder and psychological trauma. Post-traumatic stress contributes to prognosis and psychological well-being, and the findings of the current study indicate that there are psychological causes that deserve help.
Keywords: Post-traumatic stress disorder, widows whose homes were destroyed, city of Jerusalem.

اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وعلاقته بالرفاه النفسي لدى عينة من النساء الأرامل المهدمة بيوتهن في مدينة القدس

أ. تهاني أحمد نمر اللوزي*

أستاذ مساعد، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، القدس، فلسطين.

الملخص

الأهداف: هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة والرفاه النفسي لدى عينة من النساء الأرامل المهدمة بيوتهن في مدينة القدس، والتعرف إلى مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة ومستوى الرفاه النفسي.
المنهجية: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من عينة متاحة قوامها (147)، من النساء الأرامل المترددات على مؤسسات المرأة في محافظة القدس. قمن بالإجابة عن مقياس الرفاه النفسي ومقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة.
النتائج: وجود مستوى مرتفع من اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة ومستوى منخفض من الرفاه النفسي، وجود علاقة ارتباطية سالبة بين اضطراب الصدمة والرفاه النفسي، كما يمكن لأبعاد اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة (تجنب الخبرة الصادمة، استعادة الخبرة الصادمة) أن تتنبأ بالرفاه النفسي، عدم وجود فروق في الدرجة الكلية لاضطراب الصدمة والرفاه النفسي تعزى لعدد سنوات الترمل.
الخلاصة: خلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين اضطراب الصدمة والرفاه النفسي. وأن اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة يسهم في التنبؤ بمستوى الرفاه النفسي، وأن النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية تشير بشكل واضح لوجود آثار نفسية بدرجات تستحق الرعاية والاهتمام.
الكلمات المفتاحية: اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، النساء الأرامل المهدمة بيوتهن، مدينة القدس.

المقدمة

الشعب الفلسطيني على مدار العقود الماضية، عاش تحت وطأة الاحتلال ومازال؛ الذي أذاقه شتى أنواع العذاب، فأصبح مصدرا للويلات، والنكبات، التي طالت الحجر، والشجر، والبشر، فدمر، وقتل، وشتت، ويتم، وكان من آثاراها، الفقر والبطالة والفصل العنصري، وهدم البيوت فوق ساكنيها والهدم الذاتي، ويواجه أهالي مدينة القدس قيودًا كثيرة، من أهمها: ما يتعلق بإلغاء حق الإقامة في مدينة القدس الشرقية، وهدم البيوت، وبناء المستوطنات، وفصل القدس الشرقية عن بقية الضفة الغربية. ومن هذا الواقع المرير يتعرض الأفراد في أوقات معينة لمواقف أو أحداث ضاغطة، وأقل وصف لهذه الأحداث هي أنها خارج حدود المعرفة الإنسانية، ويصلون إلى نقطة الأزمة أو الصدمة ورغم التقدم السريع في مستوى معيشة الناس، لا تزال حالة البعض منهم مؤسفة ومنهم النساء الأرامل، حيث يبدو أن موت الزوج يؤثر على المرأة بطرق مختلفة والتأثير النفسي لهذه الأحداث هائل، وفقدان الزوج حتى الموت يعتبر أكثر الأحداث السلبية في الحياة التي قد تزيد من خطر الإصابة باضطراب ما بعد الصدمة، وأمراض نفسية أخرى وأثبتت العديد من الدراسات أن الأرامل يعانين من أعراض اضطراب ما بعد الصدمة أكثر من نظرائهن غير الأرامل.

فالخسارة للأسف هي نصيب جميع الأفراد، بغض النظر عن الولاية أو الجنس أو العمر أو المجموعة العرقية. وتعتبر وفاة الزوج حدثًا ساحقًا في حياة الفرد يرافقه بعد ذلك بسنوات عديدة، فالحداد والفجيعة بعد وفاة أحد الزوجين يمتد لفترة طويلة من الزمن. حتى بعد سنوات عديدة، فإن الذكريات والأحاديث عن الزوج المتوفى، التي تسبب الحزن لدى الأرامل تكون مؤثرة وفي بعض الأحيان، تكون التجربة الفردية محزنة في تواريخ معينة مثل يوم إحياء ذكرى المتوفى (Carnelley 2006) ويشير مفهوم النساء الأرامل أو النساء اللواتي ليس لهن أزواج إلى أولئك اللواتي يعشن غير متزوجات لأسباب مختلفة، مثل: وفاة الزوج، والطلاق، والهجر، وعدم الزواج بعد ذلك. (Cooney & Dunne, 2001) نظرًا لأن النساء يعشن أطول من الرجال، وأنهن أصغر من أزواجهن في ذلك الوقت ومسألة الترمل أكثر شيوعًا بين النساء. في حين لا تزال الأرملة تبكي على زوجها المفقود فيما يتعلق بالحدث الأكثر ضغوطًا في حياتهم، يجب على هؤلاء النساء تحمل مسؤولية العائلة (Asadollahi et al., 2022)

فالمشكلات النفسية والاجتماعية واضطراب ضغوط ما بعد الصدمة والاضطرابات النفسية والإجهاد النفسي Post-Traumatic Stress Disorder (BTSD) منتشرة في كل المجتمعات، غير أن هذه المشكلات أكثر شيوعا بين الأفراد الذين يواجهون المحن في مناطق تسود فيها الحروب ومناطق الصراع لا سيما الاحتلال الاسرائيلي لفلسطين، حيث يتعرض هؤلاء الأفراد للأذى الجسدي والنفسي ويتعرضون لأزمات مجهدة، وتعتبر أحد أهم العناصر الأساسية للاستجابة لهذه المشكلات هو فهم احتياجات الافراد الذين يعيشون في تلك المناطق ويعتبر اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، والمناعة النفسية، والمساندة الاجتماعية، والأمن النفسي، والانتماء الوطني مفاهيم تتعلق بالصحة النفسية من الواجب الانتباه لها ودراستها؛ لما لها من أهمية من أجل أخذ التدابير التي تعالج تلك المشكلات (اللوزي، 2023).

كما إن ويلات الحروب اقترنت دائماً بالاضطرابات النفسية، وأن اضطراب الصدمة، أو كربها (أو اضطراب شدة ما بعد الصدمة). هو متلازمة تشير إلى مجموعة من الأعراض تظهر عند ممن تعرضوا للصدمات التي كثيرا ما ارتبطت بالحروب، ويعد اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة أحد اضطرابات القلق الذي يتطور نتيجة التعرض لحدث ضاغط صدمي شديد يستحث الشعور بالخوف، أو الفزع أو العجز الحاد (Fast, 2015).

وتتعرض النساء الأرامل لعواقب سلوكية واجتماعية ناتجة عن الترمل، وتشمل هذه العواقب تغييرات كبيرة في الأصدقاء والعلاقات الاجتماعية في غضون ذلك، تحتاج معظم الأرامل إلى مراجعة أدوارهن الاجتماعية، حيث عادة ما يكون هذا مصحوبًا بالشعور بالوحدة وهو أحد أكثر جوانب الترمل تحديًا (Hahn et al., 2011) حيث تتعرض الأرامل للوصم والمعاناة ويتعرضن أيضًا للتهديدات المالية بعد وفاة أزواجهن وقد تنخفض شروط التأمين مع وفاة الزوج وأكدت دراسة بيرج شيلوا 2016 (Perrig-Chiello et al., 2016) أن الأرملة تعاني من ضغوط أكبر من أولئك اللواتي لديهن أزواج لإدارة حياتهن، وهن يواجهن مشاكل مثل الأمراض الجسدية، ومشاكل النوم والاكتئاب، والموت المبكر، والتي تؤثر في النهاية على رفاهتهن وعائلاتهم. ومع ذلك، يمكن للبعض أن يتأقلم بسهولة ويعكس المزيد من المرونة لحرمان الزوج والتكيف مع قضية الترمل التي يمكن أن تحسن صحتهم ونوعية حياتهم خلال فترة (Parker et al., 2016)

وقد وضعت منظمة الصحة العالمية (WHO): اضطراب ما بعد الصدمة كأحد أنواع الاضطرابات المرتبطة بالإجهاد، وعرفه التصنيف الدولي الحادي عشر للأمراض بأنه اضطراب قد يتطور بعد التعرض لحدث أو سلسلة من الأحداث الصادمة شديدة

الخطورة (WHO, 2022). وهناك العديد من الأسباب وعوامل الخطر التي تؤدي إلى إحداث ضغوط ما بعد الصدمة، إلا أن السبب الأساس هو مواجهة الفرد أو رؤيته للحدث الصادم، كأن يكون الفرد قد تعرض للعنف أو شاهده أو وفاة أو مرض خطير يصيب أحد أفراد أسرته والحرب والقتال وحوادث السيارات وتحطم الطائرات والاعاصير والحرائق والجرائم والسرقات وإطلاق الناس وغيرها (Fast, 2015) وبصفة عامة يوجد عاملان من أقوى العوامل التي تحدد النتائج النفسية للصدمة على المدى الطويل، وهما: خبرة الفرد في مواجهة المواقف وقدرته على مواجهتها ومستوى المساندة الاجتماعية التي يحصل عليها الفرد بعد وقوع الحدث الصادم، فكلما زادت خبرة الفرد في مواجهة الأحدث الصادمة وكلما كانت المساندة الاجتماعية أقوى وأكبر أدى ذلك إلى خفض التوتر والأعراض النفسية التابعة للحدث الصادمة. (Kaseda & Levine, 2020)

وتتمثل أبعاد اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة في البعد الأول استعادة الخبرة: هي عبارة عن صور متلاحقة في مخيلة الفرد لما حدث ولا يستطيع منعها حيث يتذكر المكان نفسه الذي تعرض فيه للصدمة؛ فينتاب الفرد ضيق في التنفس والرعشة وسرعة ضربات القلب وهلاوس بصرية وسمعية. البعد الثاني: تجنب الخبرة: هي قدرة الفرد على تجنب الأفكار والمشاعر التي تذكره بالحدث الصادم ومن خلالها يتجنب المواقف الصادمة، فكلما تذكر الموقف الصادم وجد صعوبة في ممارسة الأنشطة اليومية وأصبح أكثر ميلا للعزلة والحزن بعيدا عن الحب. البعد الثالث: الاستثارة: هي شعور الفرد بالتوتر والغضب وعدم الرغبة في النوم وصعوبة بالتركيز وعدم الشعور بالحب من الآخرين (Agbaria et al., 2021).

مراحل اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة:

يعتبر تحديد مراحل اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة مسألة عامة؛ لما لها من أهمية في مساعدة الفرد على فهم ردات الفعل عند التعرض لحدث صادم حيث حاولت بعض الدارسات دراسة وتحديد مراحل ذلك الاضطراب ومنها دراسة (موسى، 2023)، حيث توصلت الباحثة إلى وجود خمس مراحل على النحو التالي:

- **المرحلة الأولى:** مرحلة الانفعال الشديد ويدخل فيه الصراخ والرفض والاحتجاج والنقمة والخوف الشديد مع فترات من التفكك والذهان.
- **المرحلة الثانية:** النكران والتبلد وعمليات التجنب لكل ما يذكر بالحدث بالإضافة إلى الانسحاب وتعاطي الكحول والمخدرات كوسيلة للسيطرة على الخوف والقلق.
- **المرحلة الثالثة:** التأرجح بين النكران والأفكار الدخيلة التي تترافق مع حالة من اليأس والاضطرابات الانفعالية.
- **المرحلة الرابعة:** العمل من خلال الصدمة، بحيث تصبح الأفكار والصور الدخيلة أخف وطأة بينما يشتد ويصبح التعامل معها ممكنا النكران – التبلد وتبرز استجابات القلق والاكتئاب والاضطرابات الفسيولوجية.
- **المرحلة الخامسة:** وفي هذه المرحلة يحدث التحسن النسبي في الاستجابة، ولكن المريض لا يصل إلى هذا التحسن بشكل كامل إذ يستمر لديه بعض الاضطرابات المزاجية.

ويهتم علم النفس الحديث في دراسة الانفعالات الإيجابية وتحقيق الرفاه النفسي للفرد كما يسعى إلى البحث في القوى الايجابية لدى الإنسان وتعزيز مواطن القوة عنده، وتدعيمها كبديل عن التركيز على الجوانب السلبية (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) ويعتبر الرفاه النفسي من المتغيرات التي حظيت باهتمام الباحثين في مجال علم النفس الإيجابي؛ لأنه يعبر عن الارتياح النفسي والرفاهية والسعادة والرضا وتقبل الحياة (In the COVID-19 Pandemic in Brazil, Do Brown Lives Matter, 2020) ويشمل الرفاه النفسي على مجموعة واسعة من الأفكار الإيجابية التي تشمل التقييمات عن الذات وحياة الفرد والقناعة بوجود هدف للحياة وتوفر علاقات حسنة مع الآخرين (Ryff & Singer, 2008) فالرفاه النفسي وما يرتبط به من متغيرات يعتبر من المفاهيم الأساسية التي ينبغي التركيز عليها لارتباطها بالصحة النفسية (Jadid Milani et al., 2015).

حيث يرتبط مفهوم الرفاه النفسي بالعديد من المتغيرات النفسية ومنها اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، فمن الطبيعي أن تكون هناك علاقة دالة بين الضغوط الناجمة عن الصدمة النفسية ومستوى الرفاه النفسي للفرد، فكلما تعرض الفرد للصدمات النفسية والضغوط الناجمة عنها أدى ذلك إلى انخفاض في مستوى صحته النفسية؛ مما يؤثر ذلك على تفاعل الفرد في محيطه الأسري والمجتمعي والمهني (Lambert & Witting, 2022)

أبعاد الرفاه النفسي عند رايف:

البعد الأول: الاستقلالية حيث قامت رايف بمماثلة بعض الأبعاد مثل تقرير المصير والاستقلال والضبط الداخلي وأفكار المرء، وتصرفاته، ينبغي ألا يتم تحديدها من قبل أسباب خارج عن سيطرة المرء (Shahidi, 2013)

البعد الثاني: التمكن البيئي Environmental mastery: الشعور بالهيمنة على البيئة والاستخدام الفعال للفرص المحيطة بها، وتتطلب القدرة على التعامل والتحكم في بيئات معقدة، وقدرة الفرد على التقدم في العالم وتغييره بشكل خلاق (Dogaheh et al., 2013)

البعد الثالث: العلاقات الإيجابية Positive Relations: حيث تشير إلى أن العلاقات الإيجابية مع الآخرين من أهم مؤشرات الصحة النفسية والرفاه النفسي للفرد (Shahidi,2013)

البعد الرابع: الحياة الهادفة:Purpose in life ويعني وجود هدف في حياة الفرد، وأن الماضي والحاضر لهما معنيان، وبغض النظر عن أنواع الأهداف التي يتم اختيارها، ينبغي أن يتم اختيارها واقعيا، وأن تحفز وتوجه سلوك الفرد (Ryff & Singer, 2008)

البعد الخامس: النمو النفسي Personal Growth: وهو الشعور المستمر بالنمو والنضج للذات والانفتاح على الخبرات الجديدة وإدراك الفرد لإمكاناته وتحسين الذات (Afework, 2013).

البعد السادس: تقبل الذات:Self-acceptance وهو موقف إيجابي تجاه الذات والتقبل لمظاهر مختلفة منها، مثل: الجوانب الجيدة والسيئة عن الحياة الماضية (Dogaheh et al 2013).

وتشير العديد من الدراسات إلى علاقة الرفاه النفسي للنساء بالاضطرابات النفسية، ومنها:

دراسة (Lambert & Witting, 2022) التي هدفت الى اختبار أنموذج يتنبأ بالتباين في الضائقة النفسية بين عينة من الأرامل بلغت (256) في شرق سري لانكا، وأظهرت النتائج: ارتباط التعرض العالي للصدمات بشكل كبير بمزيد من المشكلات المتعلقة بالاحتياجات المادية غير الملباة وإجهاد اقتصادي أكبر، وكشفت النتائج عن ضائقة أعلى بشكل ملحوظ مرتبطة بالمزيد من المشاكل الصحية والنفسية.

وهدفت دراسة Koren & Lowenstein (2016): إلى معرفة معنى الحياة لدى النساء الأرامل، والتعرف إلى الفروق في معنى الحياة وفقا للحالة الاجتماعية ومدة الترمل وتكونت عينة الدراسة من (128) من الأرامل، واستخدمت الدراسة مقياس معنى الحياة، وأظهرت النتائج أن الترمل يؤثر سلبا على معنى الحياة، وأن هناك فروقا في معنى الحياة بين المتزوجين والأرامل لصالح المتزوجين وعدم وجود فروق وفقا لسنوات فقدان الزوج.

دراسة (اللوزي وبركات، 2012)، أظهرت أن مستوى كل من اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة جاء مرتفعا، وجود فروق في ضغوط الصدمة وقلق المستقبل وفقا لنوع المستجيب لصالح الأم مقارنة بالأب والابن والابنة، ولصالح الأب مقارنة بالابن والابنة، ولصالح الابنة مقارنة بالابن، كما أظهرت عدم وجود فروق تبعا لمستوى الهدم والوضع الاقتصادي وعدد الأفراد، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباط موجبة بين اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وقلق المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة.

ودراسة (السميري، 2016)، التي هدفت إلى التعرف إلى أكثر المشكلات شيوعا لدى المرأة الفلسطينية الأرملة ومستوى توكيد الذات لديهن، وكذلك العلاقة بين مشكلات الأرامل وتوكيد الذات وتكونت عينة الدراسة من (500)، من النساء الأرامل وجمعت البيانات باستخدام مقياس مشكلات النساء ومقياس توكيد الذات إعداد الباحثة، وأظهرت النتائج بحصول أكثر المشكلات لدى النساء الأرامل بالترتيب، حيث حصلت المشكلات النفسية على (89.) نسبة مئوية ثم مشكلات اجتماعية ثم الجسمية وآخرها الاقتصادية، كما وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مشكلات النساء الأرامل على الأبعاد كافة مع الدرجة الكلية لمقياس توكيد الذات.

ودراسة (الديب و أبوهدروس، 2014): هدفت التعرف إلى مستوى الصمود النفسي لدى النساء الأرامل، وكذلك التعرف إلى أكثر استراتيجيات مواجهة تحديات الحياة شيوعا لديهن، كما هدفت الدراسة الكشف عن طبيعة العلاقة بين الصمود النفسي واستراتيجيات مواجهة تحديات الحياة المعاصرة، ولتحقيق هذا الهدف صممت الباحثتان أداتين، هما: مقياس استراتيجيات مواجهة تحديات الحياة ومقياس الصمود النفسي، وبلغ حجم عينة الدراسة (118) أرملة من النساء الأرامل اللاتي يترددن على مركزي الشئون الاجتماعية في محافظة خان يونس، وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة مستوى الصمود النفسي لدى المرأة الفلسطينية

الأرملة بلغت 75 %، كما كشفت النتائج وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين الصمود النفسي واستراتيجيات مواجهة تحديات الحياة المعاصرة لدى المرأة الفلسطينية الأرملة.

وفحصت دراسة: Bennett & Souls (2013) معرفة أثر الفقدان والترمل والفجيعة على الشعور بالسعادة الحياتية والرفاهية وعلى الصحة النفسية والجسدية، واستمرار الحياة لدى النساء الأرامل، وشملت عينة الدراسة من (92)، من النساء الأرامل. بينت نتائج الدراسة وجود فروق في أثر الترمل على السعادة الزوجية لصالح النساء الأرامل، كما أن هناك أثراً للفقدان والترمل والفجيعة على الشعور بالسعادة الحياتية.

كما فحصت دراسة Wilcox et al., (2003) ما إذا كان الترمل مرتبطًا بالصحة الجسدية والعقلية والسلوكيات الصحية والنتائج الصحية لدى النساء اللواتي تتراوح أعمارهن بين (50–79) عامًا، يشاركن في مبادرة صحة المرأة دراسة قائمة على الملاحظة (85.4٪). في الأساس، أبلغت النساء المتزوجات عن صحة بدنية وعقلية أفضل وسلوكيات صحية أفضل بشكل عام من النساء الأرامل. في حين أظهرت النساء اللائي ظللن متزوجات خلال فترة (3) سنوات استقرارًا في الصحة العقلية، وعانت الأرامل الحديثة من إعاقات ملحوظة، وأظهرت الأرامل على المدى الطويل استقرارًا أو تحسنًا طفيفًا.

1.1. مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يرتبط تقدم أي مجتمع ارتباطا وثيقا بمدى تقدم المرأة وقدرتها على المشاركة في إحداث التغيير بأشكاله المختلفة، وتعد قضايا المرأة من أهم القضايا التي اهتم بها العالم في الأونة الأخيرة، ومع تراكم الأزمات بسبب الاحتلال حيث التمدد الاستيطاني، وسرقة الأرض من أهلها وجدار الفصل العنصري، والحواجز هنا وهناك، وما تتعرض له مدينة القدس، وما نتج عنه من هدم للبيوت لا سيما الهدم الذاتي وإجبار المواطن المقدسي على هدم منزله بيده، كل هذه الأزمات جعلت أفراد المجتمع عرضة للاضطرابات النفسية. ومن خلال اطلاع الباحثة على الدراسات ومن خلال عملها وتوثيق حالات الهدم التي بلغت الاحصائية للعام 2021 الهدم القسري بلغ 97، منزلا هدما قسريا و200، هدم آليات و15، تجريف، أما إحصائية الهدم لعام 2022 فقد كان الهدم القسري 98، وهدم الآليات 160، هدم والتجريف والحفريات كان 48، وكان مجموع الهدم 306 (المبادرة الفلسطينية لتعميق الحوار، 2022).

حيث مازال المجتمع الفلسطيني –وعلى مر التاريخ – يمر بالعديد من الحروب الصعبة التي يسببها الاحتلال الاسرائيلي، وما خلفه هذا الاحتلال من قتل وتدمير للحجر والشجر والبشر وسياسة الاغتيالات التي ينتهجها في حق أبناء الشعب الفلسطيني، مما رفع في نسبة الأرامل في المجتمع الفلسطيني، فمعاناة النساء الأرامل في المجتمع الفلسطيني كبيرة لا سيما مدينة القدس، حيث يمثل فقدان الزوج تهديدا خطيرا بالنسبة للمرأة الفلسطينية وأسرتها؛ كونه يخلف وراءه إرثا كبيرا من الاضطهاد الاجتماعي ذي القوالب النمطية المجتمعية ونظرة المجتمع السلبية للمرأة والتمييز والاستغلال، إضافة إلى ذلك كله معاناتها في هدم منزلها الذي يجعل الأرملة عرضة للضغوط النفسية، واستنادا إلى بيانات مسح الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (2022)، أن النساء الأرامل تترأس حوالي 11% من الأسر، لأسباب مختلفة ويأتي ذلك بواقع 12% في الضفة الغربية و9% في قطاع غزة. كما أشارت أغاجانيان في تقرير المسح الشامل للبنك الدولي، والجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني من خلال نتائج مسح الظروف النفسية لاضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، أن 7% من الأشخاص البالغين مصابون بهذا المرض.

ويؤكد على ذلك ما ورد في دراسة Lambert & Witting (2022) التي أظهرت ارتباط التعرض العالي للصدمات بشكل كبير من المشكلات المتعلقة بالاحتياجات المادية غير الملباة وإجهاد اقتصادي أكبر وضائقة نفسية تؤثر بشكل قوي على مستوى الرفاه النفسي لدى النساء الأرامل المهدمة بيوتها. لذا ارتأت الباحثة القيام بهذه الدراسة التي تحاول إظهار طبيعة العلاقة بين اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة والرفاه النفسي لدى النساء الأرامل المهدمة بيوتها في محافظة القدس. وفي ضوء ما تقدم تتبلور في السؤال الرئيس التالي: ما العلاقة بين اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة والرفاه النفسي لدى عينة من النساء الأرامل المهدمة بيوتهن في مدينة القدس؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية:

1. ما درجة ضغوط ما بعد الصدمة لدية عينة من الأرامل المهدمة بيوتهن في محافظة القدس؟
2. ما مستوى الرفاه النفسي لدى عينة من الأرامل المهدمة بيوتهن في محافظة القدس؟

3. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة والرفاه النفسي لدى الأرامل المهدمة بيوتهن في محافظة القدس؟
4. هل يمكن التنبؤ باضطراب ضغوط ما بعد الصدمة من خلال الرفاه النفسي لدى عينة من الأرامل المهدمة بيوتهن في مدينة القدس؟
5. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأرامل المهدمة بيوتهن في محافظة القدس على مقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وفقاً لمتغير عدد سنوات الترمل؟
6. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأرامل المهدمة بيوتهن في محافظة القدس على مقياس الرفاه النفسي وفقاً لمتغير عدد سنوات الترمل؟

2.1. فروض الدراسة

1. لا توجد علاقة ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة والرفاه النفسي لدى الأرامل المهدمة بيوتهن في محافظة القدس."
2. يمكن التنبؤ باضطراب ضغوط ما بعد الصدمة من خلال الرفاه النفسي لدى عينة من الأرامل المهدمة بيوتهن في محافظة القدس.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات ضغوط ما بعد الصدمة لدى عينة من الأرامل المهدمة بيوتهن في محافظة القدس وفقاً لمتغير عدد سنوات الترمل.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات الرفاه النفسي لدى عينة من الأرامل المهدمة بيوتهن في محافظة القدس وفقاً لمتغير عدد سنوات الترمل.

3.1. أهداف الدراسة:

1. الكشف عن طبيعة العلاقة بين اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة والرفاه النفسي أفراد عينة الدراسة.
2. التعرف إلى مستوى كل من اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة ومستوى الرفاه النفسي لدى أفراد عينة الدراسة.
3. الكشف عن القدرة التنبؤية لاضطراب ضغوط ما بعد الصدمة بالرفاه النفسي لدى عينة من الأرامل المهدمة بيوتهن في محافظة القدس
4. التعرف إذا ما كان هناك فروق بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة ومقياس الرفاه وفقاً لمتغير عدد سنوات الترمل.

4.1. أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

يعد موضوع الدراسة من الموضوعات المهمة والتي مازالت بحاجة إلى مزيد من الدراسة والبحث، من أجل إلقاء الضوء على الجانب النفسي لدى النساء الأرامل في فلسطين، وتعتبر أيضا إضافة جديدة للتراث السيكولوجي، وإثراء المعرفة، حيث تفيد الكثير من المهتمين؛ لأنها تتعرض لفئة مهمة في المجتمع لا سيما في ظل الظروف الاقتصادية الصعبة.

الأهمية التطبيقية:

قد تفيد هذه الدراسة العاملين في المجال الصحي من خلال معرفة مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى النساء الأرامل في محافظة القدس، وعمل التدخلات النفسية المناسبة من دعم نفسي واجتماعي لهذه الفئات؛ كونهم أكثر عرضة من غيرهم للظروف الاجتماعية والاقتصادية الصعبة.

5.1. مصطلحات البحث

1. تتبنى الباحثة تعريف اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة: لدافيدسون 1995 (Davidson,1995): ويعرفه أنه مجموعة من الخبرات المؤلمة والاحداث الصادمة التي تترك الفرد في حالة من الفوضى طويلة الأمد نتيجة تعرضه لتلك الخبرات والاحداث الكارثية، وتظهر من خلال استعادة الخبرة الصادمة وتجنبها والاستثارة".

2. وتعرف الباحثة اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة إجرائيا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة (Davidson,1995)، المستخدم في هذه الدارسة.
3. تتبنى الباحثة تعريف الرفاه النفسي لرايف 1995: (Ryff,1995): وتعرف رايف الرفاه النفسي بأنه التحديات المختلفة التي يصادفها الأفراد في عملية الارتقاء، وعلى هذا فان الأفراد يحاولون التمسك بالاتجاهات الإيجابية حول أنفسهم بالرغم من وعيهم بقصورهم (تقبل الذات)، والسعي لتنمية علاقات دافئة وموثوقة (العلاقات الإيجابية مع الآخرين)، وتعديل بيئاتهم لكي تلبي حاجاتهم الشخصية وتفضيلاتهم (التمكن البيئي)، والبحث عن اتخاذ القرار بالإضافة إلى القدرة على مقاومة الضغوط الاجتماعية (الاستقلالية)، وإيجاد معنى في جهودهم وتحدياتهم (الهدف من الحياة)، وتطوير إمكانياتهم من خلال النمو والانفتاح كأفراد (النمو الشخصي).
4. وتعرف الباحثة الرفاه النفسي إجرائيا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس (Ryff,1995)، المستخدم في هذه الدراسة.
5. النساء الأرامل Widowed Women: تعرف الباحثة النساء الأرامل بأنهن مجموعة النساء اللواتي توفي أزاوجهن ويعشن دون زوج سواء كان لديها أبناء أو لا، واللواتي يتراوح أعمارهن ما بين (20–35).

6.1. محددات الدراسة

الحد الموضوعي: يتمثل الحد الموضوعي في اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بالرفاه النفسي لدى عينة من الأرامل المهدمة بيوتهن في محافظة القدس.

الحد المكاني: أجريت هذه الدراسة في فلسطين على النساء الأرامل المهدمة بيوتهن المترددات على مؤسسات المرأة في محافظة القدس.

الحدد الزماني: 2024

2. إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي، حيث هدفت إلى معرفة علاقة اضطراب ما بعد الصدمة بالرفاه النفسي لدى الأرامل المهدمة بيوتهن في محافظة القدس.

ثانياً عينة الدراسة:

وقد تكونت عينة الدراسة مما يلي:

أ. **العينة الاستطلاعية:** تكونت العينة الاستطلاعية الأولى من (131) من الأرامل المهدمة بيوتهن في محافظة القدس بهدف فحص الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة.

ب. **العينة الأساسية:** تكونت العينة الأساسية من (147) من الأرامل المهدمة بيوتهن في محافظة القدس بهدف التحقق من فروض الدراسة، والجدول التالي يوضح خصائص عينة الدراسة:

جدول (1): وصف عينة الدراسة الأساسية

م	المتغير		العدد	النسبة المئوية
1	العمر	من 20 – 30	33	22.40
		30 – 40	48	32.70
		أكثر من 40 سنة	66	44.90
2	عدد سنوات الترمل	من 1 إلى 5	25	17.00
		6 –10	66	44.90
		أكثر من 10 سنوات	56	38.10
3	عدد الأبناء	لا يوجد	27	18.40
		1 –3	80	54.40
		أكثر من 3 أطفال	40	27.20

الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة:

في إطار الأدب التربوي، وفي ضوء الدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة التي تم الاطلاع عليها، وفي ضوء استطلاع رأي عينة من الأساتذة في الجامعات عن طريق المقابلات الشخصية، قامت الباحثة باستخدام مقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدافيدسون الذي بلغ عدد عباراته (17) عبارة.

تم التحقق من صدق المقياس، وثباته، ويتضح ذلك فيما يلي:

أولاً: الصدق

الصدق العاملي لمقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة:

قامت الباحثة بإجراء الصدق العاملي للمقياس من خلال حساب مؤشرات صدق البنية لمقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي عن طريق برنامج AMOS20، ويوضح جدول (2) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس، والنسبة الحرجة ومستوى الدلالة لتشبع كل مفردة على أبعاد مقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة:

جدول (2) : تشبعات مفردات أبعاد مقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

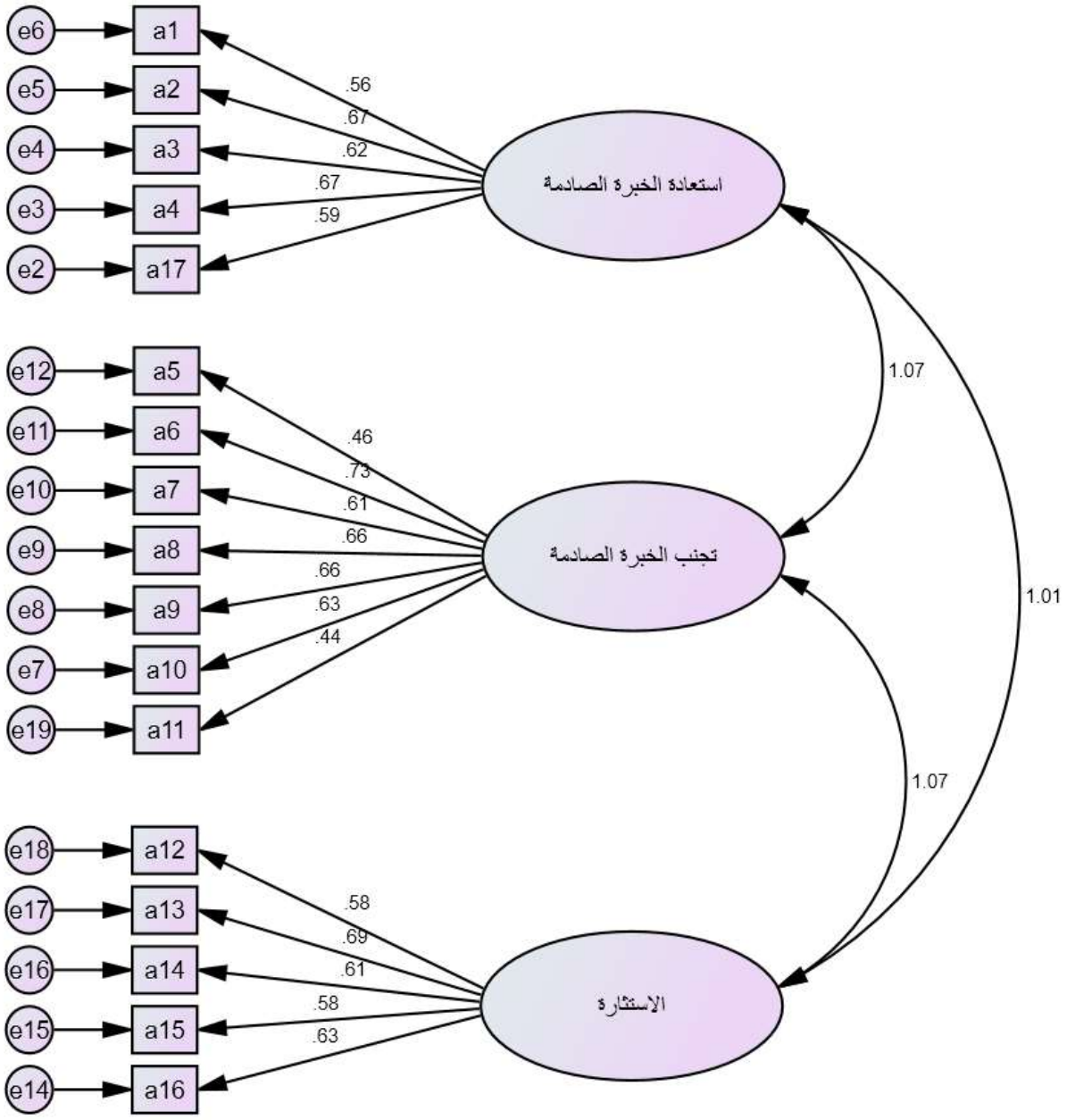
البعد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
استعادة الخبرة الصادمة	17	.59	1.02	.18	5.84	.01
	4	.67	1.24	.19	6.38	.01
	3	.62	1.23	.2	6.03	.01
	2	.67	1.97	.31	6.36	.01
	1	.56	1	-	-	-
تجنب الخبرة الصادمة	11	.44	75.	.17	4.29	.01
	10	.63	1.28	.24	5.25	.01
	9	.66	1.79	.33	5.36	.01
	8	.66	1.33	.25	5.36	.01
	7	.61	1.95	.38	5.17	.01
	6	.73	1.45	.26	5.6	.01
	5	.46	1	-	-	-
الاستثارة	16	.63	81.	.13	6.27	.01
	15	.58	78.	.13	5.91	.01
	14	.61	87.	.14	6.1	.01
	13	.69	98.	.15	6.66	.01
	12	.58	1	-	-	-

يتضح من جدول (2) أن جميع مفردات مقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة كانت دالة عند مستوى 01. ، وقامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لأبعاد مقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة. ويوضح جدول (3) مؤشرات صدق البنية لمقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة:

جدول (3): مؤشرات صدق البنية لمقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square (CMIN)	23.84	
مستوى الدلالة	داله عند .01	
DF	116	
CMIN/DF	1.99	أقل من 5
GFI	.95	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
NFI	.93	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
IFI	.91	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
CFI	.94	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
RMSEA	.08	من (صفر) إلى (0.1): القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

يتضح من جدول (3) أن مؤشرات النموذج جيدة حيث كانت قيمة $\chi 2$ للنموذج = 230.84 بدرجات حرية = 116 وهي دالة إحصائياً عند مستوى 01. ، وكانت النسبة بين قيمة $\chi 2$ إلى درجات الحرية = 1.99، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI= 0.95، NFI= 0.93، IFI= 0.91 ، CFI= 0.94، RMSEA= 0.08)، مما يدل على وجودة مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة. ومما سبق يمكن القول إن نتائج التحليل العاملي التوكيدي قدمت دليلا قويا على صدق البناء لمقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة. ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنية أبعاد اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة من خلال الشكل التالي:



شكل (1): البناء العاملى لأبعاد مقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة

الاتساق الداخلي

تم حسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه والجدول التالي يوضح هذه المعاملات:

جدول (4): الاتساق الداخلي لعبارات مقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة (ن=131)

استعادة الخبرة الصادمة		تجنب الخبرة الصادمة		الاستثارة	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.**59	5	.**73	12	.**58
2	.**70	6	.**66	13	.**68
3	.**61	7	.**48	14	.**48
4	.**57	8	.**53	15	.**67
17	.**60	9	.**66	16	.**64
		10	.**77		
		11	.**71		

** دالة عند01.

يتضح من جدول (8) أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى 01. ، والذي يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس، كما تم حساب الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (5): معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
استعادة الخبرة الصادمة	.**84
تجنب الخبرة الصادمة	.**87
الاستثارة	.**86

** دال عند 0.01

يتضح من جدول (5) أن الأبعاد تتسق مع المقياس ككل حيث تتراوح معاملات الارتباط بين: (84. – 87.) وجميعها دالة عند مستوى (01.) مما يشير إلى أن هناك اتساقا بين جميع أبعاد المقياس، وأنه بوجه عام صادق في قياس ما وضع لقياسه.

ثبات المقياس:

حسبت قيمة الثبات للعوامل الفرعية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية، والجدول التالي يوضح هذه المعاملات:

جدول (6): يوضح ثبات أبعاد مقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة والمقياس ككل

العامل	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
استعادة الخبرة الصادمة	.79	.77
تجنب الخبرة الصادمة	.75	.74
الاستثارة	.78	.77
المقياس ككل	.80	.79

يتضح من الجدول السابق (6) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة، والذي يؤكد ثبات المقياس وذلك من خلال أن قيم معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية كانت مرتفعة، وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق والثبات ويمكن استخدامها علمياً.

الخصائص السيكومترية لمقياس الرفاه النفسي

في إطار الأدب التربوي، وفي ضوء الدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة التي تم الاطلاع عليها، وفي ضوء استطلاع رأي عينة من الأساتذة في الجامعات عن طريق المقابلات الشخصية، قامت الباحثة باستخدام مقياس الرفاه النفسي لرايف: (Ryff,1995: 721). والذي يتكون من (42)، عبارة.

مؤشرات صدق البنية لمقياس الرفاه النفسي:

قامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لمقياس الرفاه النفسي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي عن طريق برنامج AMOS20، ويوضح جدول (7) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية، وأخطاء القياس والنسبة الحرجة ومستوى الدلالة لتشبع كل مفردة على أبعاد مقياس الرفاه النفسي:

جدول (7): تشبعات مفردات أبعاد مقياس الرفاه النفسي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

البعد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
الاستقلالية	37	.82	3.36	.66	5.05	.01
	31	.63	2.7	.58	4.64	.01
	25	.72	2.38	.49	4.86	.01
	19	.59	3.26	.72	4.53	.01
	13	.64	2.63	.56	4.66	.01
	7	.76	3.78	.76	4.94	.01
	1	.4	1	-	-	-
التمكن البيئي	38	.75	1.02	.12	8.86	.01
	32	.57	.74	.11	6.77	.01
	26	.72	.68	.08	8.52	.01
	20	.56	.91	.14	6.63	.01
	14	.61	.72	.1	7.23	.01
	8	.78	1.11	.12	9.23	.01
	2	.7	1	-	-	-
النمو الشخصي	39	.7	2.23	.42	5.31	.01
	33	.79	2.97	.53	5.59	.01
	27	.67	2.01	.39	5.2	.01
	21	.69	1.72	.33	5.28	.01
	15	.65	1.52	.3	5.14	.01
	9	.85	3.42	.6	5.72	.01
	3	.46	1	-	-	-
العلاقات الايجابية	40	.48	.33	.06	6.05	.01
	34	.62	.49	.06	8.09	.01
	28	.67	.53	.06	8.95	.01
	22	.78	.58	.05	1.81	.01
	16	.77	.58	.05	1.69	.01
	10	.54	.32	.05	6.89	.01
	4	.8	1	-	-	-
الهدف من الحياة	41	.71	1.89	.34	5.53	.01
	35	.71	2.42	.44	5.53	.01
	29	.78	1.54	.27	5.74	.01
	23	.74	1.52	.27	5.64	.01
	17	.61	1.43	.28	5.15	.01

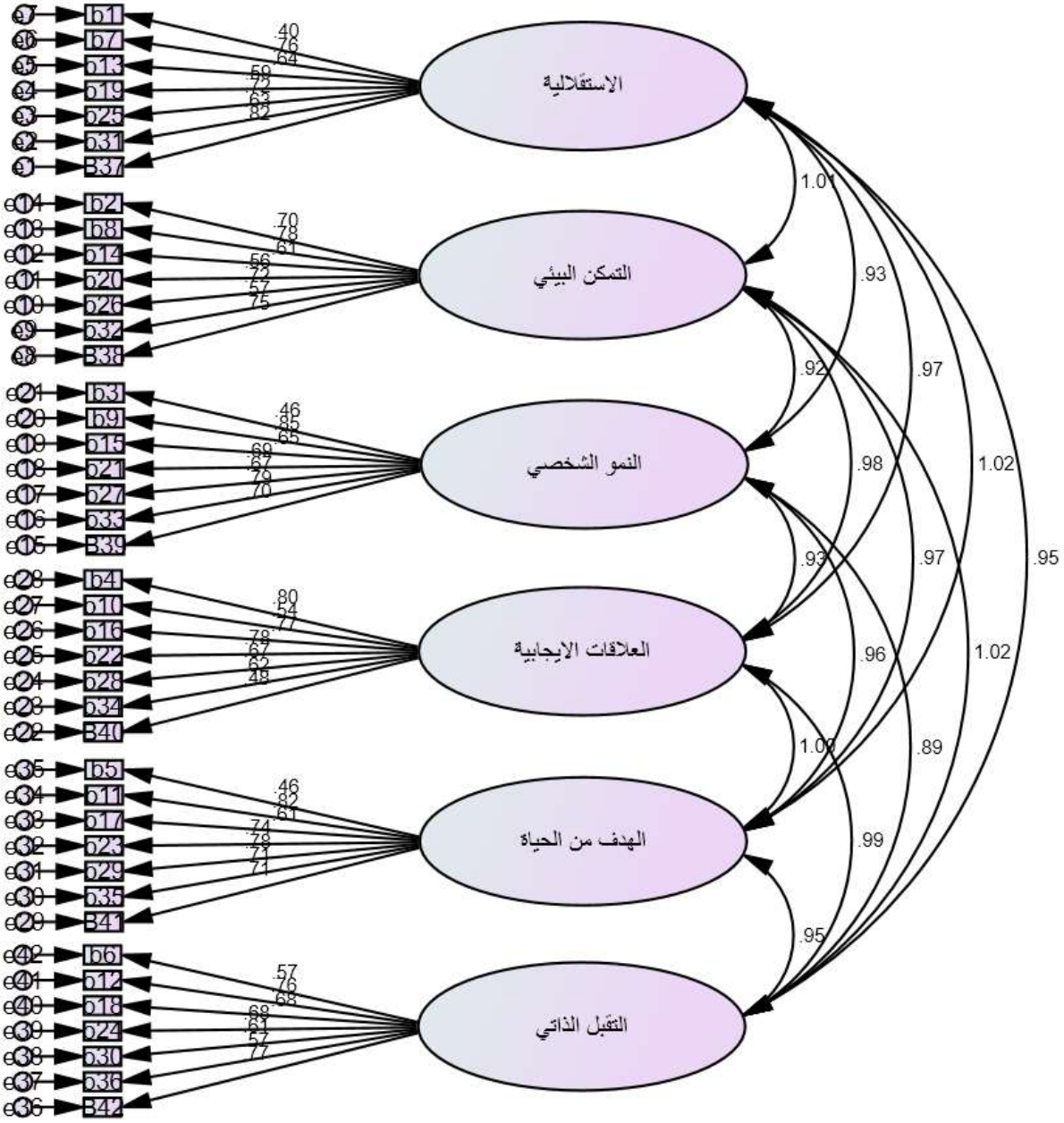
البعد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
التقبل الذاتي	11	.82	2.72	.46	5.86	.01
	5	.46	1	-	-	-
	42	.77	2.35	.33	7.12	-
	36	.57	1.46	.25	5.81	.01
	30	.61	1.34	.22	6.11	.01
	24	.68	1.32	.2	6.57	.01
	18	.68	1.35	.21	6.58	.01
	12	.76	2.9	.41	7.04	.01
	6	.57	1	-	-	-

يتضح من جدول (7) أن جميع مفردات مقياس الرفاه النفسي كانت دالة عند مستوى 01. ، وقامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لأبعاد مقياس الرفاه النفسي. ويوضح جدول (8) مؤشرات صدق البنية لمقياس الرفاه النفسي:

جدول (8) :مؤشرات صدق البنية لمقياس الرفاه النفسي

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square (CMIN)	2223.86	
مستوى الدلالة	00(دالة عند .01).	
DF	804	
CMIN/DF	2.76	أقل من 5
GFI	.92	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
NFI	.91	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
IFI	.92	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
CFI	.93	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
RMSEA	.08	من (صفر) إلى (0.1): القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

يتضح من جدول (8) أن مؤشرات النموذج جيدة حيث كانت قيمة $\chi 2$ للنموذج = 2223.86 بدرجات حرية = 804 وهي دالة إحصائياً عند مستوى 0.01، وكانت النسبة بين قيمة $\chi 2$ إلى درجات الحرية = 1.76، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI= 0.92، NFI= 0.91، IFI= 0.92، CFI= 0.93، RMSEA= 0.08)، مما يدل على وجودة مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الرفاه النفسي. ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنية الرفاه النفسي من خلال الشكل التالي:



شكل (2): البناء العاملى لمقياس الرفاه النفسي

الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه، والجدول التالي يوضح هذه المعاملات:

جدول (9) :معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة لمقياس الرفاه النفسي

الاستقلالية		التمكن البيئي		النمو الشخصي		العلاقات الايجابية		الهدف من الحياة		التقبل الذاتي	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	.55**	2	.55**	3	.73**	4	.62**	5	.58**	6	.66**
7	.60**	8	.53**	9	.57**	10	.50**	11	.64**	12	.77**

الاستقلالية		التمكن البيئي		النمو الشخصي		العلاقات الايجابية		الهدف من الحياة		التقبل الذاتي	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
13	.40**	14	.48**	15	.66**	16	.57**	17	.55**	18	.64**
19	.44**	20	.51**	21	.68**	22	.69**	23	.61**	24	.61**
25	.52**	26	.57**	27	.69**	28	.61**	29	.53**	30	.67**
31	.60**	32	.71**	33	.73**	34	.79**	35	.49**	36	.41**
37	.69**	38	.49**	39	.54**	40	.73**	41	.73**	42	.73**

** دال عند 01.

يتضح من جدول (9) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوي 01. وهذا يوضح الاتساق الداخلي للمقياس. وتم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (10): معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الرفاه النفسي والدرجة الكلية

البعد	الدرجة الكلية للمقياس
الاستقلالية	.84**
التمكن البيئي	.81**
النمو الشخصي	.85**
العلاقات الايجابية	.83**
الهدف من الحياة	.79**
التقبل الذاتي	.86**

** دال عند 01.

ويتضح من جدول (1) أن الأبعاد تتسق مع المقياس ككل حيث تتراوح معاملات الارتباط بين: (.79 – .86) وجميعها دالة عند مستوى (.01) مما يشير إلى أن هناك اتساقا بين جميع أبعاد المقياس، وأنه بوجه عام صادق في قياس ما وضع لقياسه.

ثبات مقياس الرفاه النفسي:

حسبت قيمة الثبات للأبعاد الفرعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية والمقياس ككل، والجدول التالي يوضح هذه المعاملات:

جدول (11): معاملات الثبات لأبعاد مقياس الرفاه النفسي والمقياس ككل

العامل	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
الاستقلالية	.81	.79
التمكن البيئي	.83	.82
النمو الشخصي	.84	.81
العلاقات الايجابية	.82	.80
الهدف من الحياة	.76	.75
التقبل الذاتي	.74	.74
المقياس ككل	.88	.85

يتضح من الجدول السابق (11) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة والذي يؤكد ثبات مقياس الرفاه النفسي وذلك من خلال أن قيم معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية كانت مرتفعة، وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق والثبات ويمكن استخدامها علمياً.

نتائج فروض الدراسة، وأسئلتها، ومناقشتهما:

1. نتائج التحقق من السؤال الأول:

نص السؤال الأول على "ما درجة ضغوط ما بعد الصدمة لدية عينة من الأرامل المهدمة بيوتهن في محافظة القدس؟

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار " ت " للعينة الواحدة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أبعاد مقياس ضغوط ما بعد الصدمة لدى الأرامل والمتوسط الفرضي (50%)، ويوضح الجدول التالي ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا الصدد:

جدول (12): دلالة الفروق بين متوسطات درجات أبعاد ضغوط ما بعد الصدمة والمقياس ككل لدى الأرامل والمتوسط الفرضي (50%)

البعد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
استعادة الخبرة الصادمة	العينة	147	18.72	3.08	14.65	دالة عند مستوى .01
	المتوسط الفرضي (50%)	-	15	-		
تجنب الخبرة الصادمة	العينة	147	27.34	3.74	20.52	دالة عند مستوى .01
	المتوسط الفرضي (50%)	-	21	-		
الاستثارة	العينة	147	19.80	2.67	21.78	دالة عند مستوى .01
	المتوسط الفرضي (50%)	-	15	-		
الدرجة الكلية	العينة	147	65.86	8.85	20.34	دالة عند مستوى .01
	المتوسط الفرضي (50%)	-	51	-		

يتضح من جدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي (50 %) في الدرجة الكلية للمقياس لصالح العينة؛ حيث كان متوسط العينة 65.86 أكبر من المتوسط الفرضي (50%) = 51، وكانت قيمة "ت" = 20.34 وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 01. وهذا يدل على أن عينة البحث ذات مستوى مرتفع من ضغوط ما بعد الصدمة. تعتبر الباحثة أن تلك الاضطرابات النفسية ومنها الإجهاد النفسي نتيجة الظروف الصادمة التي يعاني منها الإنسان في فلسطين –لا سيما النساء الأرامل– المجبر على هدم بيته والتي تفوق طاقة الاحتمال الإنساني التي بدت مضارها لكل من يتابع الموقف. ومن الملاحظ أن هناك اختلافاً بين استجابة الأفراد لتلك الضغوط ودرجة تأثرهم بالصدمات النفسية فبعضهم لا يستطيعون تجاوزها ويتعرضون لاضطرابات نفسية، وآخرون يستخدمون أساليب مختلفة لتحقيق التوافق، كما لوحظ أن الصدمات النفسية تؤثر بشكل كبير على سلوك الأفراد وتوافقهم النفسي وفقا لقدرتهم على المواجهة ومناعتهم النفسية (حنان دسوقي، 2022، 354). وتتمتع عينة الدراسة بعاملين هامين ويشكلان بيئة خصبة لارتفاع مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، الأول: هو هدم المنزل، وهو عامل ترك آثارا سلبية على المرأة الأرملة؛ فأصبحت ضحية للإجهاد النفسي الحاد. أما العامل الثاني: فهو مسألة فقدان الزوج فخبرة الفقدان بحد ذاته لها آثاره الخاصة على المرأة، وتترك آثارا لا تقل خطورة عن هدم منزلها، وهذا ما أكدته نتيجة هذه الدراسة. لذلك، ويؤكد على ذلك ما ورد في مقدمة الدراسة أنه من المتوقع أن تعاني هؤلاء النساء أيضًا من مستوى عالٍ من الاضطرابات النفسية، حيث هذه النتيجة في الواقع تتناسب تمامًا مع أدبيات الصحة العقلية، حيث إن الشعور بالأمان هو مطلب أساسي للحصول على صحة عقلية جيدة (Assalea, 2016: 28).

2. نتائج التحقق من السؤال الثاني:

نص الفرض الثاني على "ما مستوى الرفاه النفسي لدى عينة من الأرامل المهدمة بيوتهن في محافظة القدس؟".

وللتحقق من صحة هذا السؤال، تم استخدام اختبار "ت" للعينة الواحدة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أبعاد مقياس الرفاه النفسي لدى الأرامل والمتوسط الفرضي (50%)، ويوضح الجدول التالي ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا الصدد:

جدول (13): دلالة الفروق بين متوسطات درجات أبعاد الرفاه النفسي والمقياس ككل لدى الأرامل والمتوسط الفرضي (50%)

البعد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
الاستقلالية	العينة	147	16	4.89	12.38	دالة عند مستوى .01
	المتوسط الفرضي (50%)	-	21	-		
التمكن البيئي	العينة	147	17.93	5.88	6.32	دالة عند مستوى .01
	المتوسط الفرضي (50%)	-	21	-		
النمو الشخصي	العينة	147	15.24	5.15	13.54	دالة عند مستوى .01
	المتوسط الفرضي (50%)	-	21	-		
العلاقات الايجابية	العينة	147	15.60	4.60	14.22	دالة عند مستوى .01
	المتوسط الفرضي (50%)	-	21	-		
الهدف من الحياة	العينة	147	16.80	5.55	9.17	دالة عند مستوى .01
	المتوسط الفرضي (50%)	-	21	-		
التقبل الذاتي	العينة	147	16.85	5.04	9.97	دالة عند مستوى .01
	المتوسط الفرضي (50%)	-	21	-		
الدرجة الكلية	العينة	147	98.43	28.84	11.59	دالة عند مستوى .01
	المتوسط الفرضي (50%)	-	126	-		

يتضح من جدول (13)، السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي (50 %) في الدرجة الكلية للمقياس لصالح المتوسط الفرضي؛ حيث كان متوسط العينة 98.43 أقل من المتوسط الفرضي (50%) = 126، وكانت قيمة "ت" = 11.59 وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 01. وهذا يدل على أن عينة البحث ذات مستوى منخفض من الرفاه النفسي. وتفسر الباحثة ذلك من خلال الطبيعة البشرية للإنسان باعتباره كائنا اجتماعيا لا يمكنه العيش بمفرده، دون مشاركة الآخرين أفراحهم وأحزانهم من خلال المشاركة الفاعلة. وهذا ما تفتقده السيدة الأرملة في المجتمع المعاصر. وبالعودة إلى الإطار النظري للدارسة حول ذلك التأثير فيشير (Dubey., et al, 2020, 782) إلى أن للضغط النفسي وضغوط الصدمة تأثيراً كبيراً على الجهاز المناعي للفرد عبر الجهاز العصبي والغدي، فالضغوط الحادة لاضطراب ضغوط ما بعد الصدمة يحفز الاستجابة المناعية، ويجعلها أسرع وأكثر فعالية في حين أن الضغط المزمن لاضطراب ضغوط ما بعد الصدمة يعمل على إنهاك الجهاز المناعي العضوي والنفسي أيضا، ويضعف المناعة النفسية وبالتالي تجد أفراد عينة الدراسة نتيجة كل تلك الضغوط النفسية وارتفاع مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، إضافة الى هدم المنزل في مستوى منخفض من الرفاه النفسي وهذا ما تدله نتيجة هذه الدراسة.

3. نتائج التحقق من الفرض الأول:

ينص على أن "لا توجد علاقة ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة والرفاه النفسي لدى الأرامل المهدمة بيوتهن في محافظة القدس".

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بيرسون لتحديد العلاقة بين درجات اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة والرفاه النفسي لدى الأرامل المهدمة بيوتهن في محافظة القدس، ويمكن عرض ما توصلت إليه الباحثة من نتائج من خلال الجدول التالي:

جدول (14): معاملات الارتباط بين أبعاد اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وأبعاد الرفاه النفسي لدى عينة من الأرامل المهدمة بيوتهن في محافظة القدس (ن= 147)

ضغوط ما بعد الصدمة / الرفاه النفسي	استعادة الخبرة الصادمة	تجنب الخبرة الصادمة	الاستثارة	الدرجة الكلية
الاستقلالية	.59-**	.59-**	.56-**	.62-**
التمكن البيئي	.6-**	.59-**	.55-**	.63-**
النمو الشخصي	.46-**	.5-**	.51-**	.53-**
العلاقات الايجابية	.51-**	.53-**	.45-**	.54-**
الهدف من الحياة	.57-**	.57-**	.53-**	.6-**
التقبل الذاتي	.52-**	.5-**	.46-**	.53-**
الدرجة الكلية	.59-**	.59-**	.55-**	.62-*

** دالة عند 01.

يتضح في جدول (14) وجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين أبعاد اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة والدرجة الكلية وأبعاد الرفاه النفسي، وكانت جميع الارتباطات دالة عند مستوى 01. وهذا يعنى أن كلما زاد اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة بأبعاده (استعادة الخبرة الصادمة، وتجنب الخبرة الصادمة، والاستثارة) يقابلها خفض في مستوى الرفاه النفسي بأبعاده (الاستقلالية، والتمكن البيئي، والنمو الشخصي، والعلاقات الايجابية، الهدف من الحياة، التقبل الذاتي) لدى الأرامل المهدمة بيوتهن في محافظة القدس. وهذه النتيجة تتفق مع ما جاء بالجانب النظري للدراسة الحالية، فهذه علاقة مفهومة بين اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة والرفاهية النفسية؛ نظرا لأن النساء الأرامل اللاتي يتعرضن لضغوط بسبب فقدان شريك الحياة، وما يرافقه من آثار نفسية واقتصادية واجتماعية وهدم المنزل يصعب عليهن تكوين مهارات مواجهة تلك الضغوط والأحداث بشكل كامل؛ مما يعني انخفاض في مستوى الرفاه النفسي لديهن.

ويؤكد على ذلك ما جاء في دراسة: Bennett & Souls (2012) التي أظهرت أن هناك أثراً للفقدان والترمل والفجيعة على الشعور بالسعادة الحياتية والرفاه النفسي لدى النساء الأرامل. كما تشير دراسة (Parker et al., 2016) أن الأرملة تعاني من ضغوط أكبر من أولئك اللاتي لديهن أزواج لإدارة حياتهن.

4. نتائج التحقق من الفرض الثاني:

نتائج التحقق من الفرض الرابع الذي ينص على: يمكن التنبؤ بالرفاه النفسي من خلال أبعاد اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة. وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة الانحدار المتعدد بطريقة stepwise، والجداول التالية توضح ما توصلت إليه الباحثة من نتائج:

يوضح الجدول التالي تحليل التباين لمدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة) على الرفاه النفسي:

جدول (15) تحليل التباين لمدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة) على الرفاه النفسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	R^2	نسبة التباين
الانحدار	46518	2	23259	44.71	دالة عند .01	.38	%38
البواقي	74900.1	144	520.14				
الكلي	121418	146					

يتضح من الجدول السابق أن النسبة الفائية لتحليل التباين للمتغيرات المستقلة (أبعاد اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة) على الرفاه النفسي كانت دالة عند 01. بإسهام نسبى لهذه المتغيرات بلغ 38%، ويوضح الجدول التالي مدى تأثير المتغيرات المستقلة على الرفاه النفسي.

جدول (16) يبين مدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة) على الرفاه النفسي

المتغيرات	معاملات الانحدار B	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	224.03	13.91		16.1	دالة عند .01
تجنب الخبرة الصادمة	2.61-	.89	34-	2.94-	دالة عند .01
استعادة الخبرة الصادمة	2.9-	1.08	-.31	2.68-	دالة عند .01

يتضح من الجدول السابق أن أبعاد اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة التي يمكن أن تتنبأ بالرفاه النفسي كانت (تجنب الخبرة الصادمة، استعادة الخبرة الصادمة)، ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

الرفاه النفسي= −2.61× (تجنب الخبرة الصادمة) − 2.9 × (استعادة الخبرة الصادمة) + 224.03

وتفسر الباحثة هذا التنبؤ لاضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وتحديدا (تجنب الخبرة الصادمة، استعادة الخبرة الصادمة)، لما للضغوط النفسية بشكل عام وضغوط ما بعد الصدمة بشكل خاص من تأثير على مستوى الصحة النفسية والرفاه النفسي للفرد، حيث تعمل تلك الضغوط على زعزعة الصحة النفسية، والتأثير عليها سلبا؛ لذا تعتبر هذه النتيجة منطقية لا سيما أن فقدان الشريك في المجتمع الفلسطيني والمجتمعات كافة يعتبر حدثا صادما بالنسبة للزوجة؛ لما له من تأثيرات على حياة المرأة من الناحية النفسية والاجتماعية والاقتصادية، فالمرأة التي فقدت زوجها حملت مسؤولية الأبناء وقامت بدورين في حياتها: دور المرأة، ودور الرجل.

ويؤكد على ذلك ما جاء في مقدمة الدراسة والأطر النظرية أن النساء الأرامل يتعرضن لعواقب سلوكية واجتماعية ناتجة عن الترمل، وتشمل هذه العواقب تغييرات كبيرة في الأصدقاء والعلاقات الاجتماعية في غضون ذلك، تحتاج معظم الأرامل إلى مراجعة أدوارهن الاجتماعية، حيث عادة ما يكون هذا مصحوبًا بالشعور بالوحدة، وهو أحد أكثر جوانب الترمل تحديًا (Hahn et al., 2011) كما يتعرضن للوصم والمعاناة، ويتعرضن أيضًا للتهديدات المالية بعد وفاة أزواجهن، وقد تنخفض شروط التأمين مع وفاة الزوج، وأكدت دراسة (Perrig-Chiello et al., 2016) أن الأرملة تعاني من ضغوط أكبر من أولئك اللاتي لديهن أزواج لإدارة حياتهم وهم يواجهون مشاكل مثل الأمراض الجسدية، ومشاكل النوم والاكتئاب والموت المبكر، والتي تؤثر في النهاية على مستوى الرفاه لديهم.

5. نتائج التحقق من الفرض الثالث:

ينص على أن" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات ضغوط ما بعد الصدمة لدى عينة من الأرامل المهدمة بيوتهن في محافظة القدس وفقاً لمتغير عدد سنوات الترمل".

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي، والجداول التالية توضح ما توصلت إليه الباحثة من نتائج:

جدول (17): يوضح الأعداد والمتوسطات والانحرافات المعيارية في جميع أبعاد اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة والدرجة الكلي تبعاً لعدد سنوات الترمل

البعد	عدد سنوات الترمل	ن	م	ع
استعادة الخبرة الصادمة	من 1 إلى 5	25	17.72	3.01
	6 -10	66	18.91	3.14
	أكثر من 10 سنوات	56	18.95	3.00
تجنب الخبرة الصادمة	من 1 إلى 5	25	27.04	3.31
	6 -10	66	27.50	3.82
	أكثر من 10 سنوات	56	27.29	3.89
الاستثارة	من 1 إلى 5	25	20.16	2.58
	6 -10	66	19.91	2.81
	أكثر من 10 سنوات	56	19.50	2.55

البعد	عدد سنوات الترمل	ن	م	ع
	من 1 إلى 5	25	64.92	8.03
الدرجة الكلية	6 -10	66	66.32	9.25
	أكثر من 10 سنوات	56	65.73	8.85

جدول (18): تحليل التباين الاحادي للمقارنة بين متوسطات أبعاد اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة والدرجة الكلية تبعاً لعدد سنوات الترمل

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	30.23	2	15.12		
استعادة الخبرة الصادمة	داخل المجموعات	1353.33	144	9.40	1.60	غير دالة
	الكلى	1383.57	146			
	بين المجموعات	4.11	2	2.05		
تجنب الخبرة الصادمة	داخل المجموعات	2042.89	144	14.19	.14	غير دالة
	الكلى	2046.99	146			
	بين المجموعات	9.06	2	4.53		
الاستثارة	داخل المجموعات	1030.82	144	7.16	.63	غير دالة
	الكلى	1039.88	146			
	بين المجموعات	36.86	2	18.43		
الدرجة الكلية	داخل المجموعات	11409.14	144	79.23	.23	غير دالة
	الكلى	11446.00	146			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد سنوات الترمل المختلفة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس اضطراب ما بعد الصدمة حيث كانت جميع قيم "ف" غير دالة إحصائياً. وتفسر الباحثة أن عدد سنوات الترمل ليس العامل الوحيد الذي قد يؤثر على مستوى اضطراب الصدمة لدى الأرامل، فهناك عامل آخر ومهم يشترك فيه أفراد عينة الدراسة وهو (هدم المنزل)، حيث تشير الباحثة إلى وجود إيمان راسخ لدى أبناء الشعب الفلسطيني، ومنهم الأرامل لا سيما سكان مدينة القدس أن القدس هي درة التاج وعاصمتنا الأبدية، رغم ما تتعرض له من تطهير عرقي وترحيل جماعي وفردي وتصاعد وتيرة الاستيطان وهدم البيوت، ومحاولة تهويد المناهج، وما تواجهه من تدنيس يومي للمقدسات هذ سبب عدم وجود فروق في مستوى الصدمة وفقا لعدد سنوات الترمل.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما جاء من نتائج في دراسة Koren & Lowenstein (2016) كما اختلف مع دراسة Wilcox et al (2003): حيث أظهرت النساء اللائي ظللن متزوجات خلال فترة 3 سنوات استقرارًا في الصحة العقلية، عانت الأرامل الحديثة من إعاقات ملحوظة، وأظهرت الأرامل على المدى الطويل استقرارًا أو تحسنًا طفيفًا.

6. نتائج التحقق من الفرض الرابع:

ينص على أن" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات الرفاه النفسي لدى عينة من الأرامل المهدمة بيوتهن في محافظة القدس وفقاً لمتغير عدد سنوات الترمل".

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي، والجداول التالية توضح ما توصلت إليه الباحثة من نتائج:

جدول (19): يوضح الأعداد والمتوسطات والانحرافات المعيارية في جميع أبعاد الرفاه النفسي والدرجة الكلية تبعاً لعدد سنوات الترمل

البعد	عدد سنوات الترمل	ن	م	ع
	من 1 إلى 5	25	16.76	4.61
الاستقلالية	6 -10	66	15.80	5.09
	أكثر من 10 سنوات	56	15.89	4.83

البعد	عدد سنوات الترمل	ن	م	ع
	من 1 إلى 5	25	19.56	5.58
التمكن البيئي	6 -10	66	17.59	6.02
	أكثر من 10 سنوات	56	17.61	5.83
	من 1 إلى 5	25	16.00	5.00
النمو الشخصي	6 -10	66	14.64	5.06
	أكثر من 10 سنوات	56	15.63	5.33
	من 1 إلى 5	25	16.64	4.18
العلاقات الايجابية	6 -10	66	15.38	4.35
	أكثر من 10 سنوات	56	15.39	5.07
	من 1 إلى 5	25	17.32	5.26
الهدف من الحياة	6 -10	66	16.62	5.53
	أكثر من 10 سنوات	56	16.79	5.77
	من 1 إلى 5	25	17.72	4.07
التقبل الذاتي	6 -10	66	16.65	5.30
	أكثر من 10 سنوات	56	16.70	5.17
	من 1 إلى 5	25	104.00	25.98
الدرجة الكلية	6 -10	66	96.68	29.32
	أكثر من 10 سنوات	56	98.00	29.65

جدول (20): تحليل التباين الاحادي للمقارنة بين متوسطات أبعاد الرفاه النفسي والدرجة الكلية تبعاً لعدد سنوات الترمل

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	17.64	2	8.82		
الاستقلالية	داخل المجموعات	3478.36	144	24.16	.36	غير دالة
	الكلى	3496.00	146			
	بين المجموعات	79.85	2	39.92		
التمكن البيئي	داخل المجموعات	4975.47	144	34.55	1.15	غير دالة
	الكلى	5055.32	146			
	بين المجموعات	46.79	2	23.39		
النمو الشخصي	داخل المجموعات	3826.40	144	26.57	.88	غير دالة
	الكلى	3873.18	146			
	بين المجموعات	32.67	2	16.34		
العلاقات الايجابية	داخل المجموعات	3062.65	144	21.27	.76	غير دالة
	الكلى	3095.32	146			
	بين المجموعات	8.88	2	4.44		
الهدف من الحياة	داخل المجموعات	4482.40	144	31.13	.14	غير دالة
	الكلى	4491.28	146			
	بين المجموعات	22.84	2	11.42		
التقبل الذاتي	داخل المجموعات	3689.86	144	25.62	.44	غير دالة
	الكلى	3712.71	146			

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	987.68	2	493.84		
الدرجة الكلية	داخل المجموعات	120430.3	144	836.32	.59	غير دالة
	الكلى	121418.0	146			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعدد سنوات الترمل المختلفة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الرفاه النفسي، حيث كانت جميع قيم "ف" غير دالة إحصائياً. وتعزو الباحثة عدم وجود فروق في الدرجة الكلية للرفاه النفسي تبعها للعمر، لأن ظروف الفقدان وما يتبعه من نتائج سلبية على المرأة، هي تقريبا ظروف ونتائج واحدة في المجتمع الفلسطيني، وأن عامل توحد خبرة الفقدان هي التي أدت إلى عدم وجود هذه الفروق بين النساء الأرامل بغض النظر عن عدد سنوات الترمل، وهذا يعتبر أمراً طبيعياً، ويتسق مع التراث النفسي الذي يربط ما بين الإحساس بالضغوط والمعاناة وعلاقتها بالرفاه النفسي، وكذلك الاستقلالية بوصفها والتقبل الذاتي بوصفهما بعدين أساسيين من أبعاد الرفاه النفسي، حيث اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع ما جاء في دراسة Lambert & Witti ng (2022): حيث أظهرت ارتباط التعرض العالي للصدمات بشكل كبير بمزيد من المشكلات المتعلقة بالاحتياجات المادية غير الملباة، وإجهاد اقتصادي أكبر عن ضائقة أعلى بشكل ملحوظ مرتبطة بالمزيد من المشاكل الصحية والنفسية لدى النساء الأرامل وعدد سنوات الترمل.

7. توصيات ومقترحات:

توصيات تطبيقية:

- أن تقوم المؤسسات العاملة في تقديم الخدمات النفسية والاجتماعية للنساء الأرامل للحد من معاناتهن النفسية.
- أن تأخذ هذه النتائج باهتمام عال وبناء برامج وتدخلات داعمة والمساعدة في معالجة الأثار النفسية الناتجة عن حالة الضغوط النفسية واضطراب ضغوط ما بعد الصدمة.
- الاهتمام بالنساء الأرامل المهدمة بيوتهن من خلال وضع أليات تدخل سريعة من خلال عمليات التربيط مع مؤسسات المجتمع المعنية للتخفيف من تلك المعاناة لدى النساء الارامل المهدمة بيوتهن.
- عمل برامج مختلفة للتخفيف من حدة اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى النساء الارامل المهدمة بيوتهن.

مقترحات بحثية:

- القيام بدراسة نوعية حول الصدمة والصحة النفسية للنساء الارامل باعتبار ان الابحاث النوعية او الكيفية تهدف الى مزيد من الفهم العميق للظاهرة المدروسة.

المصادر والمراجع باللغة العربية:

- أبو يوسف محمد (2021). ***تأثير عدوان مايو 2021 على الوضع النفسي والصحة العقلية للنساء والفتيات.*** مركزك لشؤون المرأة– غزة فلسطين،
- بشرى عبد الحسين (2013). المشكلات التي تعاني منها المرأة العراقية الارملة في ظل الظروف الراهنة. ***مجلة البحوث التربوية والنفسية،*** 2، (30). جامعة بغداد.
- بكر مها (2020). الذكاء العاطفي وعلاقته بالتعامل مع الضغوط النفسية لدى الأرامل في مدينة أربيل، ***مجلة أبحاث الذكاء*** 1، (30)، 136 – 155.
- الجهاز المركزي الفلسطيني للإحصاء (2022). كتاب القدس السنوي الاحصائي (24). الجهاز المركزي للإحصاء، رام الله: فلسطين.
- الديب عايدة وأبو هدروس ياسرة (2014). الصمود النفسي وعلاقته باستراتيجيات مواجهة تحديات الحياة المعاصرة لدى النساء الأرامل بقطاع غزة. ***مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس،*** 50، 12، 386– 347.
- السميري نجاح (2016). مشكلات النساء الارامل وعلاقتها بتوكيد الذات. ***المجلة العربية نفسانيات،*** 5، العدد (51)، 153– 168.
- اللوزي تهاني (2023). نمذجة العلاقات السببية بين المناعة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والديموغرافية لدى الأسر المجبرة على هدم منازلهم في القدس. ***رسالة دكتوراه،*** معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.

- اللوزي وبركات (2021). ضغوط ما بعد الصدمة وعلاقتها بقلق المستقبل لدى افراد الاسر المهدمة بيوتهم من الاحتلال الاسرائيلي في مدينة القدس. ***مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية***، 13، (37)، 35-55.
- المبادرة الفلسطينية لتعميق الحوار العالمي والديمقراطية مفتاح (2022). تقرير المبادرة الوطنية لتعميق الحوار والديمقراطية. رام الله: فلسطين.
- موسى أمجد (2021). اضطراب كرب ما بعد الصدمة وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من الفلسطينيين ومحاولة تشخيص طرق أخرى للمواجهة. ***المجلة التربوية جامعة سوهاج***. 1، (12)، 5242-5294.

References

Agbaria, N., Petzold, S., Deckert, A., Henschke, N., Veronese, G., Dambach, P., Jaenisch, T., Horstick, O., & Winkler, V. (2021). *Prevalence of post-traumatic stress disorder among Palestinian children and adolescents exposed to politiqua violence: A systématiques review and meta-analysis.* ***PLOS ONE****, 16(8), e0256426.*

Aida El-Deeb and Yasra Abu Hadros (2014). Psychological resilience and its relationship to strategies for confronting the challenges of contemporary life among widowed women in the Gaza Strip (in Arabic). ***Journal of Arab Studies in Education and Psychology***, 50, 12, 386-347.

Alsea (2016). "***Introduction to psychology***". Edition 1, Al Azhar University, Gaza, Palestine.

Amjad Musa (2021). Post-traumatic stress disorder and its relationship to some demographic variables among a sample of Palestinians, and an attempt to diagnose other ways of coping (in Arabic). ***Educational magazine, Sohag University***. 1, (12), 5242-5294.

Asadullahi, A., Karimpoor, L., Kaveh, M. H., & Ghahremani, L. (2022). *Effectivités of résilience training intervention on psychological capital of the underprivileged Widowed Women of Fasā City,* ***Iran. BMC Wormiens Heath****, 22(1). https://doi.org/10.1186/s12905-022-01886-9.*

Bennett, K. M., & Souls by, L. K. (2012*). Wellbeing in Bereavement and Widowhood.* ***Illness, Crisis & Loss****, 20(4), 321–337.*

Bushra Abdel Hussein (2013). The problems that widowed Iraqi women suffer under the current circumstances (in Arabic). ***Journal of Educational and Psychological Research***, 2, (30). Baghdad University.

Carnelley, K. B., Wortman, C. B., Bolger, N., & Burke, C. T. (2006). *The time course of grief reactions to spousal loss: Evidence from a national probability sample.* **Journal of Personality and Social Psychology,** 91(3), 476–492. https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.3.476.

Cooney, T. M., & Dunne, K. (2001). *Intimates Relationship in later life: Curent realities, futures prospects.* ***In Journal of Family Issues*** *(Vol. 22, Issue 7, pp. 838–858). https://doi.org/10.1177/019251301022007003.*

Dogaheh, E. R., Jafari, F., Sadeghpour, A., Mirzaei, S., Maddahi, M. E., *Hosseinkhanzadeh, A. A., Reza, A., & Arya, M. (2013).* ***Psychological Well-Being and Qualité of Salep in Addicts Under Méthadone Maintenance Treatment****.*

Fast Paul Shetler (2015). Development of an evidence-based PTSD pilot study in Port-au-Prince, Haiti. ***PHD***, Graduate School of Public Health. University of Pittsburgh.

Fast, P. S. (2015). ***Development of an evidence-based post-traumatic stress disorder pilot study in Port-au-Prince, Haiti.***

Hahn, E. A., Cichy, K. E., Almeida, D. M., & Haley, W. E. (2011). Time use and well-being in older widows: Adaptation and resilience. ***Journal of Women and Aging***, *23*(2), 149–159. https://doi.org/10.1080/08952841.2011.561139

Jadid, M., Ashktorab, T., AbedSaeedi, Z., & AlaviMajd, H. (2015). The impact of self-transcendance on physico Heath statuts promotion in multiple sclérosés patients attendions Peer support groups. **International Journal of Nursing Practice,** *21*(6), 725–732. https://doi.org/10.1111/ijn.12186.

Kaseda, E. T., & Levine, A. J. (2020). Post-traumatic stress disorder: A differential diagnostic considération for COVID-19 survivons. ***The Clinicat Neuropsychologies***, *34*(7–8), 1498–1514. https://doi.org/10.1080/13854046.2020.1811894

Koren, Ch. &Lowenstein, A. (2016). Late-Life Widowhood in Life. Article in Aging ***International, Research Gate***. DOI:10.1007/s12126-008-9008-1.

Lambert, J. E., & Witting, A. B. (2022). Mass trauma and long-term psychological distress: The role of economic deprivation among older widows in Sri Lanka. International Perspectives in Psychology: ***Research, Practice, Consultation***, 11(1), 43–52. https://doi.org/10.1027/2157-3891/a000016.

Bakr Maha (2020). Emotional intelligence and its relationship to dealing with psychological stress among widows in the city of Erbil (in Arabic), ***Journal of Intelligence Research*** 1, (30), 136-155. (in Arabic).

Abu Youssef, M, (2021**). *The impact of the May 2021 aggression on the psychological situation and mental health of women and girls* (in Arabic).** Your Center for Women's Affairs - Gaza, Palestine, (in Arabic).

Al-Sumairi Najah, (2016). The problems of widowed women and their relationship to self-affirmation (in Arabic)**. *Arab Journal of Psychology***, 5, Issue (51), 153-168. (in Arabic).

Parker, L., Riyani, I., & Nolan, B. (2016). The stigmatisation of widows and divorcees (janda) in Indonesia, and the possibilities for agency. ***Indonesia and the Malay World***, *44*(128), 27–46. https://doi.org/10.1080/13639811.2016.1111677 .

Parragues, P.O. (2015). Health and widowhood: Meanings and experience of elderly women in ***Chile. Scifres***. Vol.5, No.8, pp.1272-1276. 10.4236/health.2013.58173.

Perrig-Chiello, P., Spahni, S., Hopflinger, F., & Carr, D. (2016). Cohort and gendre differences in psychosocial adjustment to later-life widowhood. ***Journals of Gerontology - Series B Psychological Sciences and Social Sciences***, *71*(4), 765–774. https://doi.org/10.1093/geronb/gbv004.

Ribeiro H, Lima VM, Waldman EA. *In the COVID-19 Pandemic in Brazil, do Brown Lives **Matter**? Lancet Globe Heath. 2020 Auge ;8(8) : e976-e977.DOI :* https://doi.org/10.1016/S2214-109X(20)30314-4

Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. ***Journal of Happiness Studies***, *9*(1), 13–39. https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0

Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *The **American Psychologiste***, *55*(1), 5–14. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5.

Shahidi, M. (2013). *Loneliness as a prédiction of components of mental Heath.*

Al-Lawzi, T, (2023). Modeling the causal relationships between psychological immunity and its relationship to some psychological and demographic variables among families forced to demolish their homes in Jerusalem (in Arabic). Doctoral ***PHD***, Institute of Arab Research and Studies, Cairo. (in Arabic).

Al-Lawzi, T & Barakat, Z., (2021). Post-traumatic stress and its relationship to future anxiety among members of families whose homes were destroyed by the Israeli occupation in the city of Jerusalem. Al-Quds Open University (in Arabic). ***Journal for Educational and Psychological Research and Studies***, 13, (37), 35-55. (in Arabic).

Tsegaye, A. (2013). ***A Comparative Study of Psychological Well-Being between Orphan and Non-orphan Children in Addis Ababa***: The Case of Three Selected Schools in Yeka Sub-city By Afework.

WHO. (2022). ***PTSD***: a global imperative. Geneva, Switzerland: **WHO**.

Wilcox, S., Evenson, K. R., Aragaki, A., Wassertheil-Smoller, S., Mouton, C. P., & Loevinger, B. L. (2003). The effects of widowhood on physical and mental health, health behaviors, and health outcomes: The Women's Health Initiative**.** ***Health Psychology***, 22(5), 513–522. https://doi.org/10.1037/0278-6133.22.5.513.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (45) .September 2024
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

Mental Health Problems Among Nurses Working in Shift System

Ms. Faten Mustafa Balbisi[1], Prof. Mohammad Ahmad Shaheen*[2]

1 PhD student, Al-Quds Open University, Ramallah, Palestine. 2 Professor, Psychological and Educational Counseling, Al-Quds Open University, Ramallah, Palestine.

Oricd No: 0009-0004-7242-5910 **Oricd No**: 0000-0002-2182-0118
Email: faten.fw.rl@gmail.com **Email**: mshahin@qou.edu

Received:
21/06/2024

Revised:
22/06/2024

Accepted:
30/07/2024

***Corresponding Author:**
faten.fw.rl@gmail

Citation: Balbisi, F. M., & Shaheen, M. A. Mental Health Problems Among Nurses Working in Shift System. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 15(45). https://doi.org/10.33977/1182-015-045-019

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 identify the effects of shift work on the mental health of nurses, as nursing is a demanding profession exposing them to stressful situations due to work pressures, long hours, and varying times, making them more susceptible to physical and mental illnesses.

Methodology: The study utilizes the descriptive-analytical approach, and the study sample was selected using the simple random method, consisting of 180 nurses working in private, governmental, and non-governmental hospitals, using a scale to measure mental health problems.

Results: The results show that the average of mental health problems among hospital nurses working in shift systems is 1.48, with a percentage of 49.3%, and a moderate level. The field of physical symptomscame in first place, while the field of "social functions" came in last place. The results indicate that there are no statistically significant differences between the averages of mental health problems and their fields due to: gender, educational qualification, or years of experience.

Conclusion: The study recommends providing psychological support for nurses, equipping facilities to alleviate nurses' psychological stress, increasing nurse staffing to reduce working hours and stress, conducting awareness campaigns on work stress and coping strategies for nurses, as well as improving the physical work environment for nursing staff.

Keywords: Work, shift, nurse, mental health, nursing.

مشكلات الصحة النفسية لدى ممرضي المستشفيات العاملين بنظام الورديات

*أ. فاتن مصطفى بلبيسي[1] * ، أ. د. محمد أحمد شاهين[2]*

[1]طالبة دكتوراه، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.

[2]أستاذ دكتور، عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.

الملخص

الأهداف: هدفت الدراسة إلى تحديد أثر العمل بنظام الوردية على الصحة النفسية للممرضين؛ نظراً لكون مهنة التمريض مهنة شاقة تُعرّض الممرضين للعديد من المواقف والظروف الضاغطة الناتجة عن ضغوط العمل؛ ما يجعلهم أكثر عرضة للإصابة بالأمراض الجسدية والنفسية بسبب العمل لساعات طويلة وفي أوقات متفاوتة.

المنهجية: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي – التحليلي، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، قوامها (180) ممرضاً وممرضة من العاملين في المستشفيات الخاصة والحكومية والأهلية، طُبق عليهم مقياس مشكلات الصحة النفسية.

النتائج: أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مشكلات الصحة النفسية لدى ممرضي المستشفيات العاملين بنظام الورديات ككل بلغ (1.48)، بنسبة مئوية (49.3%)، ومستوى متوسط، وجاء مجال "الأعراض الجسدية" في المرتبة الأولى، بينما جاء مجال "الوظائف الاجتماعية" في المرتبة الأخيرة. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مشكلات الصحة النفسية ومجالاتها تعزى إلى متغير: الجنس، أو المؤهل العلمي، أو سنوات الخبرة.

الخلاصة: أوصت الدراسة بتوفير الدعم النفسي لممرضي المستشفيات، وتزويد المرافق الصحية بالمعدات والوسائل التي من شأنها تخفيف الضغط النفسي على الممرضين، وزيادة عدد الممرضين في المستشفيات لتقليل ساعات العمل، وتخفيف الضغوط المهنية والنفسية، وإجراء حملات توعية للممرضين حول المشاكل النفسية الناتجة عن ضغوط العمل وكيفية التعامل معها، إلى جانب الاهتمام ببيئة العمل المادية المحيطة بطاقم التمريض.

الكلمات المفتاحية: العمل، الوردية، الممرض، الصحة النفسية، التمريض.

المقدمة

شهدت الحياة المهنية تطورات شملت مختلف الأصعدة الاقتصادية والاجتماعية والتقنية، وتزامنت بتحديات نتجت عن محاولة التأقلم في مهن لا يمكن فيها الاستغناء عن الكادر البشري كالتمريض. ويعاني الممرضون بشكل عام والعاملون بنظام الورديات من الكثير من التحديات التي تواجههم في أثناء عملهم، وتسبب لهم مشكلات متعددة في إطار الصحة النفسية، وتؤثر على عملهم وعلاقاتهم مع الآخرين، ما يستدعي تحديد طبيعة هذه المشكلات، ومستواها؛ ليتسنى التعامل معها والتخفيف منها، لتحسين جودة العمل التمريضي.

يمثل العمل نشاطاً يعود بالفائدة على الحياة البشرية، وجهداً يبذله الفرد لتسخير القوى المحيطة به لخدمته (Mobaraki, 2004: 11)، وقد يكون بدنياً أو عقلياً لتحقيق غاية محددة (Bashaishina, 2003: 9)، ولتلبية الاحتياجات المتزايدة مع تسارع التنمية والتطورات، والذي يقوم على القدرات الجسدية والنفسية للعامل، ويمثل حلقة اجتماعية واقتصادية تؤثر على صحته (الزهراني، 2017: 202). ويواجه الممرضون ضغوطات عمل كبيرة بسبب طبيعة مهنتهم الشاقة والتغيرات في ساعات العمل، وبخاصة في أوقات الحروب والكوارث والأوبئة، وهو ما جعل هذه المهنة محط اهتمام الباحثين لدراسة تأثيرها على الصحة الجسدية والنفسية للممرضين، وانعكاساتها على أدائهم ومواقفهم تجاه مهنتهم (الحربي، 2022).

يصعب الوصول إلى تعريف موحد للصحة النفسية؛ حيث تختلف وجهات النظر باختلاف المدارس الفكرية. فمدرسة التحليل النفسي ربطتها بالتوافق بين عناصر الشخصية ومتطلبات الواقع الاجتماعي، فيما اعتمدت المدرسة السلوكية مقياسًا اجتماعيًا يربطها بسلوك الفرد في المواقف بما يتناسب مع ثقافته وبيئته، بينما تنظر المدرسة الإنسانية إلى تحقيق الذات كمقياس للصحة النفسية (Al-Hazmi et al., 2022). وعلى الرغم من اختلاف مقاييس الصحة النفسية بين المدارس الفكرية الثلاث، إلا أنها تتفق على أنها مفهوم يقوم على توافق سمات الفرد نفسياً وجسدياً وعقلياً واجتماعياً وروحياً. وهي تعبر عن حالة إيجابية تتضمن تمتع الفرد بالصحة العقلية والجسدية، والقدرة على تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي، وتقبل الذات واحترامها، والتمتع بالطمأنينة، وإقامة علاقات اجتماعية سوية، والشعور بالانتماء والتعاون، وتحمل المسؤولية المهنية والاجتماعية بعيداً عن المسايرة والتقاليد (أبو العمرين، 2008).

نشأ نظام العمل بالورديات لتلبية احتياجات البقاء والحماية، وتطور بعد الثورة الصناعية ليسمح بأداء الواجبات في أوقات مختلفة. ويهدف النظام إلى تقسيم العمل على مجموعات متعاقبة دون انقطاع، لأسباب اقتصادية وتقنية تتمثل في زيادة المنافسة، ومواكبة التطورات التكنولوجية، وأسباب اجتماعية لسد الاحتياجات المتزايدة للمجتمعات، وبخاصة في حالات الطوارئ (هباز، 2017). وهناك أنماط عدة لنظام العمل بالورديات، منها: الورديات الجزئية نصف المتواصلة التي تشمل ورديتين صباحية ومسائية مع انقطاع العمل نهاية اليوم والأسبوع، وهي الأكثر انتشاراً. والورديات الجزئية المتواصلة المشابهة للسابق، لكن بدون عطلة نهاية الأسبوع. والورديات نصف المتواصلة، التي تتضمن (3) ورديات على الأقل مع اختلاف فترات راحة العامل حسب ورديته. والورديات المتواصلة، وهي نمط قليل الانتشار يطبق عند استحالة توقف العمل؛ حيث يتداول (3–4) فرق عمل دون راحة إلا في العطلة السنوية (رحال ومراح، 2023). ويكون نظام العمل بالورديات إما متحركاً يؤثر على الإيقاع البيولوجي للفرد، أو ثابتاً أقل تأثيراً. وبغض النظر عن النمط، فإن العامل غالبًا ما يكون غير قادر على التمتع بوقت كافٍ للتواصل مع العائلة والأصدقاء، ما يجعله أكثر عرضة للاكتئاب والشعور بالوحدة والانعزال الاجتماعي، ويؤثر على حالته النفسية والعصبية. وقد وجد العلماء رابطاً بين نظام الورديات وتراجع وظائف الدماغ، وتشير الدراسات إلى زيادة خطر ظهور أعراض الاكتئاب والقلق لدى العاملين بهذا النظام (Li et al., 2022).

يؤثر نظام الوردية على صحة العامل الجسدية والنفسية؛ حيث يصعب على العامل بنظام الورديات –لا سيما الليلية– النوم خلال النهار، مما يسبب صعوبة في التركيز والنشاط. ويعطل هذا النظام دورة النوم والاستيقاظ، ويسبب الاكتئاب والقلق والتوتر (Li., et al., 2022). كما يؤثر اضطراب نظام الساعة البيولوجية على الصحة العقلية من خلال التداخل في محور الغدة النخامية والكظرية، وزيادة الإجهاد البدني والعقلي، ويمكن أن تؤدي حالات الإجهاد المزمن إلى متلازمة الإرهاق العاطفي، وتبدد الشخصية وعدم تحقيق الذات، مما يجعل الممرض أكثر رغبة في ترك مهنته (Pablo., et al., 2023). وكون العمل في مهنة التمريض يتسم بالتقسيم إلى ورديات، فهو يعرض القائم عليه لتغيرات واضطرابات في المسار الطبيعي لساعته البيولوجية، ما يتسبب في ظهور أمراض جسدية ونفسية تؤثر على أدائه، الأمر الذي يفرض ضرورة الاهتمام بالناحية النفسية للممرض. وهذا

يتطابق مع قوله تعالى ﴿**وَجَعَلْنَا نَوْمَكُمْ سُبَاتًا**﴾ وقد فسرها السعدي (2002): أن النوم راحة لكم، وقطعا لأشغالكم، التي متى تمادت بكم أضرت بأبدانكم، فجعل الله الليل والنوم يغشى الناس لتنقطع حركاتهم الضارة، وتحصل راحتهم النافعة.

سعت العديد من الدراسات السابقة إلى تحديد مستوى الصحة النفسية للكادر التمريضي العامل بنظام الورديات، وتأثيره على الأداء المهني والرضا الوظيفي. فقد توصلت دراسة (أبو العمرين، 2008) إلى وجود فروق معنوية في مستويات الصحة النفسية للكادر التمريضي لصالح الممرضين، وأخرى لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع. وأظهرت دراسة القحطاني والحربي (2022) أن نسبة كبيرة من الممرضين يعانون من مستويات عالية من الضغوط النفسية والاحتراق الوظيفي، وأن هناك علاقة إيجابية بين العمل بنظام الورديات وزيادة هذه المشكلات. وأشارت دراسة الشاعر ورضوان (2023) إلى أن العمل بنظام الورديات يرتبط بشكل كبير بزيادة مشكلات الصحة النفسية لدى الممرضين. وتوصلت دراسة الزهراني والعتيبي (2021) إلى وجود علاقة عكسية بين العمل بنظام الورديات والرضا الوظيفي والصحة النفسية لدى الممرضات.

وهدفت دراسة عبد الرحيم وآخرين (2022) إلى تحديد واقع ضغوط العمل في القطاع الصحي، وتوصلت إلى أنّ مصادرها من مكونات البيئة الداخلية المؤثرة على الكادر وأدائه الوظيفي. ودرست (Cheng et al., 2021) العلاقة بين اضطراب العمل بنظام الورديات والصحة العقلية والإرهاق لدى الممرضات، واستنتجت أنهن أكثر عرضة لمشاكل الصحة العقلية والإرهاق. وركزت (Jorgensen et al., 2021) على الآثار الصحية للعمل بنظام الورديات لدى الممرضات في الدنمارك، وتوصلت إلى وجود علاقة بين العمل الليلي واضطرابات المزاج والعصبية. وسعت (Silva & Costa, 2023) إلى تحديد المتغيرات المستخدمة في دراسة العمل بنظام الورديات والعمل الليلي، وتوصلت إلى تأثيره على الصحة الجسدية والنفسية للعامل. وحددت (Knawa et al., 2021) تأثير العمل بنظام الورديات على الصحة النفسية والاجتماعية للممرضات، وأظهرت نتائجها آثاره السلبية على العلاقات الأسرية والحياة الشخصية والصحة النفسية.

من خلال استعراض الدراسات السابقة، تبين أنها اتفقت مع الدراسة الحالية من حيث المنهجية والأدوات والمجتمع المبحوث؛ حيث تناولت كل دراسة مشكلات الصحة النفسية للممرضين العاملين بنظام الورديات إلى جانب متغيرات أخرى، إلا أن الدراسة الحالية تتميز بأنها الدراسة الوحيدة – على حد علم الباحثين – التي ركزت على مشكلات الصحة النفسية المحددة التي يعاني منها الممرضون العاملون بنظام الورديات في مستشفيات القطاع الخاص والحكومة والأهلية في مدينة رام الله والبيرة، ما يساعد في فتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات أخرى في ضوء ما قد تتوصل إليه هذه الدراسة من نتائج جديدة في هذا المجال.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد فئة الممرضين من الفئات المهمة في فلسطين؛ فمن حيث العدد بلغ عددهم (22,478) ممرضاً/ة في العام (2021)، بواقع (11,494) في الضفة الغربية، و(10,984) في قطاع غزة (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2023). أما من حيث المهام فهي كبيرة، إذ أثبتت الحرب الأخيرة في غزة المسؤولية الكبيرة الملقاة على عاتق الممرضين الفلسطينيين؛ حيث إنهم يواجهون العديد من التحديات والضغوط في بيئة عملهم. ومن منطلق خبرة الباحثة وعملها المتصل بمجال التمريض والصحة العامة، فقد تم إدراك الكثير من المشكلات التي يعاني منها هذا القطاع الحيوي، وبخاصة المشكلات الصحية والنفسية التي قد يتعرض لها الممرضون. وتبرز مشكلة الدراسة في رصد تلك الضغوط والمشاكل التي يتعرض لها الممرض في أثناء عمله، وعلاقة ذلك بأدائهم الوظيفي. وحددت مشكلة الدراسة في السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما مستوى مشكلات الصحة النفسية لدى ممرضي المستشفيات العاملين بنظام الورديات؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α<.05) بين متوسطات مشكلات الصحة النفسية لدى ممرضي المستشفيات العاملين بنظام الورديات تعزى إلى متغير: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

1. تحديد مستوى مشكلات الصحة النفسية لدى ممرضي المستشفيات العاملين بنظام الورديات.
2. دراسة الفروق في الصحة النفسية للممرضين العاملين بنظام الورديات باختلاف بعض المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، والانعكاسات الناجمة عن هذا النظام على حياتهم الاجتماعية.
3. الخروج بتوصيات ومقترحات لمساعدة العمال الدين يعملون بنظام العمل بالورديات للتوفيق بين العمل والأسرة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تتجلى أهمية البحث في الكشف عن الآثار السلبية التي يخلفها نظام العمل بالورديات على الصحة النفسية للممرضين، وتوضيح مدى تقبل هذه الفئة من العاملين لذلك النظام العمل، والتعرف إلى الاستراتيجيات التي يعتمد عليها العامل في مهنة التمريض للتخفيف من الضغوط النفسية التي يتعرض لها.

الأهمية التطبيقية: وتكمن أهمية هذه الدراسة أيضاً في النتائج المتحصل عليها من الدراسة الميدانية، والتوصيات التي تقدمها، التي قد تساعد في تحسين الصحة النفسية للعمال في المجال الصحي بما فيهم الممرضون لضمان التأقلم مع نظام العمل بالورديات.

حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية:** طبقت هذه الدراسة في المستشفيات الحكومية والخاصة والأهلية في مدينة رام الله.
- **الحدود البشرية:** جرت هذه الدراسة على عينة من الممرضين ذكوراً وإناثاً في المستشفيات الحكومية والخاصة والأهلية في محافظة رام الله والبيرة.
- **الحدود الزمانية:** نفذت الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (2023–2024).
- **الحدود الموضوعية:** تناولت الدراسة موضوع تأثير العمل بنظام الورديات على الصحة النفسية للممرضين.
- **الحدود المفاهيمية:** اقتصرت على المفاهيم والمصطلحات الواردة في هذه الدراسة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمتغيرات الدراسة

العمل: هو "بذل الجهد العقلي أو البدني في سبيل إنجاز مهمة معينة، وهو نشاط يقوم به الإنسان بهدف إشباع حاجاته المادية والمعنوية" (ربايعة، 2021: 27). ويُعرّفه الباحثان في هذه الدراسة بأنه: الجهد العقلي أو البدني المبذول من قبل الفرد في إطار ممارسة مهنية أو وظيفية، والذي يتطلب منه القيام بمهام ومسؤوليات محددة لقاء أجر أو مقابل مادي، بهدف تحقيق الاستقرار المادي والمعنوي وإشباع حاجاته الأساسية.

نظام العمل بالورديات: "تنظيم وقت العمل بحيث تتمكن المنظمات من العمل لفترة أطول" (Pereira, et al., 2021: 2). ويُعرّف كذلك من وجهة نظر الباحثين بأنه تنظيم العمل وترتيب ساعاته بالشكل الذي يسمح لمجموعات من العمال تبادل المهمات في أوقات متباينة، بغية ضمان استمرارية العمل، وتقديم الخدمات والمنتجات دون انقطاع.

الممرض:" هو الشخص المؤهل علمياً وعملياً للقيام بالرعاية الصحية الشاملة للمرضى، بما في ذلك الوقاية من الأمراض، وتقديم العلاج والتمريض، وإعادة التأهيل، وفقاً للمبادئ الأخلاقية والمهنية" (منظمة الصحة العالمية، 2020). ويُعرّف الباحثان الممرض في هذه الدراسة بأنه: الشخص الحاصل على مؤهل علمي في مجال التمريض، والمرخص له قانونيًا لممارسة المهنة، والذي يقوم بتقديم الرعاية الصحية الشاملة للمرضى، بما في ذلك تقييم حالتهم الصحية، وتنفيذ خطط العلاج والتمريض، ومتابعة تطور حالتهم، وتثقيفهم وأسرهم حول الأمراض والرعاية الصحية، وذلك في إطار العمل بالمستشفيات أو المرافق الصحية الأخرى.

الصحة النفسية: "الصحة النفسية هي حالة الرفاهية التي يُظهر فيها الفرد قدرته على التعامل مع الضغوط الحياتية المعتادة، والعمل بشكل منتج ومثمر، وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، وتحقيق إمكاناته الذاتية" (الجمعية الأمريكية لعلم النفس، 2022). وتعرف إجرائياً على أنها مستوى الرفاهية النفسية والتوازن الانفعالي الذي يتمتع به الفرد، والذي يُقاس من خلال درجاته على مقياس الصحة النفسية المستخدم في هذا البحث. ويشمل ذلك قدرته على التعامل مع ضغوطات الحياة اليومية بشكل إيجابي، والشعور بالرضا عن حياته الشخصية والمهنية، والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية سليمة، والتمتع بالثقة بالنفس وتقدير الذات، والقدرة على التفكير المنطقي والتركيز، بالإضافة إلى الخلو من الأعراض الواضحة للاضطرابات النفسية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي– التحليلي، كونه المنهج الملائم لطبيعة هذه الدراسة؛ إذ إن هذا المنهج لا يعتمد فقط على جمع المعلومات، إنما يقوم بالربط وتحليل الفروق ما بين متغيرات الدراسة للوصول إلى الاستنتاجات المرجو الوصول إليها من خلال الدراسة (عودة وملكاوي، 1992).

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع ممرضي المستشفيات الحكومية والخاصة والأهلية في محافظة رام الله والبيرة والعاملين بنظام الورديات، والبالغ عددهم (840) ممرضاً وممرضة في المستشفيات الحكومية والخاصة والأهلية، في العام (2024/2023)، وذلك وفقاً لمصادر نقابة الممرضين الفلسطينيين.

عينة الدراسة:

أولاً- العينة الاستطلاعية: اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (30) من ممرضي المستشفيات العاملين بنظام الورديات، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك بهدف التأكد من صلاحية الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.

ثانياً- عينة الدراسة: اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد روعي في اختيار حجم العينة ما ورد في (ملحم، 2012) أنّ لا تقل نسبة العينة لمجتمع صغير (بضع مئات) عن (20%) من المجتمع، وبلغ حجم العينة (180) من ممرضي المستشفيات العاملين بنظام الورديات بنسبة (22.0%)، والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (الديمغرافية):

جدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (الديمغرافية)

المتغير	المستوى	العدد	النسبة%
الجنس	ذكر	51	28.3
	أنثى	129	71.7
	المجموع	180	100
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	153	85.0
	ماجستير فأعلى	27	15.0
	المجموع	180	100
سنوات الخبرة	أقل من 5 أعوام	75	41.7
	من 5 – أقل من 10 أعوام	40	22.2
	10 أعوام فأكثر	65	36.1
	المجموع	180	100

أداة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الدراسة على مقياس الصحة النفسية (General Health Questionnaire – 28 (GHQ-28) من إعداد غولدبرغ وهيلير (Goldberg & Hillier, 1979)، وقد قام الأنصاري (2004) بترجمته وتقنينه إلى اللغة العربية وللبيئة العربية، ويتكون المقياس من (28) فقرة موزعة على أربعة أبعاد فرعية، ونظراً لكون المقياس يقيس أبعاد: (الأعراض الجسدية، القلق والاكتئاب، اضطراب النوم، الوظائف الاجتماعية أو نقص أداء الوظائف الاجتماعية)، والفقرات الخاصة بكل بعد مصاغة بشكل إيجابي، وهو ما يخدم أهداف الدراسة الحالية، لذا فقد استخدم في هذه الدراسة بهدف قياس مشكلات الصحة النفسية.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق الاستبانة

أولاً- الصدق الظاهري (Face validity): للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين، عرُض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه، وقد بلغ عددهم (6) محكمين؛ إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات المحكمين، وآرائهم أجريت التعديلات المقترحة، فقد عُدلت صياغة بعض الفقرات.

ثانياً- صدق البناء (Construct Validity): استخّدم أيضاً صدق البناء، على عينة استطلاعية مكونة من (30) من ممرضي المستشفيات العاملين بنظام الورديات، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل بعد مع الدرجة الكلية، كما هو مبين في الجدول (2):

جدول (2): قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس بالبعد الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وقيم معاملات ارتباط كل بعد مع الدرجة الكلية (ن=30)

الفقرة	الارتباط مع البعد	الدرجة الكلية للبعد	الفقرة	الارتباط مع البعد	الدرجة الكلية للبعد
	الأعراض الجسدية			القلق والاكتئاب	
1	.67**	.68**	8	.86**	.77**
2	.68**	.66**	9	.73**	.66**
3	.86**	.77**	10	.88**	.86**
4	.84**	.71**	11	.78**	.67**
5	.84**	.68**	12	.84**	.82**
6	.79**	.62**	13	.63**	.53**
7	.80**	.67**	14	.84**	.83**
	درجة كلية للبعد .87**			درجة كلية للبعد .95**	
الفقرة	الارتباط مع البعد	الدرجة الكلية للبعد	الفقرة	الارتباط مع البعد	الدرجة الكلية للبعد
	اضطراب النوم			الوظائف الاجتماعية	
15	.85**	.76**	22	.86**	.87**
16	.86**	.78**	23	.70**	.63**
17	.69**	.59**	24	.64**	.68**
18	.82**	.80**	25	.86**	.80**
19	.83**	.76**	26	.87**	.79**
20	.70**	.62**	27	.87**	.77**
21	.82**	.75**	28	.90**	.84**
	درجة كلية للبعد .91**			درجة كلية للبعد .94**	

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (2) أن قيم معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.53–.90)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ إذ ذكر (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30– أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات الاستبانة.

ثبات المقياس

للتأكد من ثبات المقياس، وزع على عينة استطلاعية مكونة من (30) من ممرضي المستشفيات العاملين بنظام الورديات، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، وأبعاده، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد استخراج الصدق (28) فقرة، والجدول (3) يوضح قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، كما في الآتي:

جدول (3): قيم معامل ثبات المقياس وأبعاده بطريقة كرونباخ ألفا

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
الأعراض الجسمية	7	.89
القلق والاكتئاب	7	.88
اضطراب النوم	7	.90
الوظائف الاجتماعية	7	.92
الدرجة الكلية	28	.96

يتضح من الجدول (3) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لأبعاد المقياس لدى ممرضي المستشفيات العاملين بنظام الورديات تراوحت ما بين (.88–.92)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (.96). وتعد هذه القيم مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

تصحيح المقياس:

تكون مقياس مشكلات الصحة النفسية في صورته النهائية من (28) فقرة، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه السلبي لمفهوم الصحة النفسية، وتكون المقياس من أربعة أبعاد فرعية، هي:

1. أعراض جسمية: يتكون من (7) فقرات لقياس الأعراض الجسمية المرتبطة بالصحة النفسية، وأرقامها من 1 إلى 7.
2. القلق والاكتئاب: يتكون من (7) فقرات لقياس أعراض القلق والاكتئاب المرتبطة بالصحة النفسية، وأرقامها من 8 إلى 14.
3. اضطراب النوم: يتكون من (7) فقرات لقياس اضطرابات النوم المرتبطة بالصحة النفسية، وأرقامها من 15 إلى 21.
4. وظائف اجتماعية: يتكون من (7) فقرات لقياس الوظائف الاجتماعية المرتبطة بالصحة النفسية، وأرقامها من 22 إلى 28.

طُلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت رباعي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: ينطبق عليّ بشكل كبير وكثير (3) درجات، ينطبق عليّ قليلاً (2) درجتين، لا ينطبق عليّ كثيراً (1) درجة واحدة، لا ينطبق عليّ مطلقاً (0) صفراً. وبلغت أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب (84) وأدنى درجة (0)؛ إذ تشير الدرجة المرتفعة إلى الخلل بالصحة النفسية، واقترح جولدبيرغ المشار إليه في هجيل وآخرين (Hjelle et al., 2019) أن المشاركين الذين يحصلون على درجات (23) وأقل يصنفون بأنهم غير ذهانيين أو مرضى نفسيين، بينما الذين يحصلون على درجات أكثر من (24) فيمكن تصنيفهم باعتبارهم ذهانيين، إلا أن هذه الدرجات ليست قطعية.

وفي الدراسة الحالية، حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح ما بين (0–3) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: عالية، متوسطة، ومنخفضة، وفقاً للمعادلة الآتية: الحد الأعلى للتدرج– الحد الأدنى للتدرج/عدد المستويات المفترضة (3–0)/3=1.00. وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقاييس تكون على النحو الآتي: (1.00 فأقل) مستوى منخفض، (1.01–2.00) مستوى متوسط، (2.01–3.00) مستوى مرتفع.

متغيرات الدراسة:

أ. **المتغيرات المستقلة:**

1. الجنس: وله مستويان، هما: (ذكر، أنثى).
2. المؤهل العلمي: وله مستويان، هما: (بكالوريوس فأقل، ماجستير فأعلى).
3. سنوات الخبرة: وله ثلاثة مستويات، هي: (أقل من 5 أعوام، من 5 – أقل من 10 أعوام، 10 أعوام فأكثر).

ب. **المتغير التابع:** الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية التي تقيس مشكلات الصحة النفسية.

إجراءات تنفيذ الدراسة

نفُذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. جمع المعلومات من العديد من المصادر كالكتب، الرسائل الجامعية، وغيرها.
2. تحديد مجتمع الدراسة، ومن ثم تحديد عينة الدراسة.
3. تطوير أدوات الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال.
4. تحكيم أدوات الدراسة.
5. تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية ومن خارج عينة الدراسة الأساسية؛ إذ شملت (30) من ممرضي المستشفيات العاملين بنظام الورديات، وذلك بهدف التأكد من دلالات صدق وثبات الأداة.
6. تطبيق أداة الدراسة على العينة الأصلية، والطلب منهم الإجابة على فقراتها بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم بأن إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
7. إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب؛ حيث استخدم برنامج الرزمة الإحصائي (SPSS, 28) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب.

8. مناقشة النتائج التي أسفر عنها التحليل في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية.

المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها، استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 28)، وذلك من خلال المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، للجانب الوصفي من النتائج.
2. معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، لفحص الثبات.
3. اختبار بيرسون (Pearson Correlation)، لفحص صدق أداتي الدارسة.
4. اختبار تحليل التباين المتعدد "بدون تفاعل" ("MANOVA "without Interaction)، لفحص الفرضيات المتعلقة بالفروق تبعاً إلى متغيرات الدراسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة: ما مستوى مشكلات الصحة النفسية لدى ممرضي المستشفيات العاملين بنظام الورديات؟

للإجابة عن السؤال الأول، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمشكلات الصحة النفسية لدى ممرضي المستشفيات العاملين بنظام الورديات، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مشكلات الصحة النفسية لدى ممرضي المستشفيات العاملين بنظام الورديات وعلى الاستبانة ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم البعد	البعُد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	الأعراض الجسمية	1.76	.694	58.6	متوسط
2	3	اضطراب النوم	1.56	.839	52.0	متوسط
3	2	القلق والاكتئاب	1.31	.778	43.6	متوسط
4	4	الوظائف الاجتماعية	1.30	.846	43.3	متوسط
		مشكلات الصحة النفسية	1.48	.683	49.3	متوسط

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مشكلات الصحة النفسية لدى ممرضي المستشفيات العاملين بنظام الورديات ككل بلغ (1.48)، ونسبة مئوية (49.3%)، ومستوى متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن أبعاد مقياس مشكلات الصحة النفسية لدى ممرضي المستشفيات العاملين بنظام الورديات تراوحت ما بين (1.76–1.30)، وجاء بعد "الأعراض الجسمية" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (1.76)، ونسبة مئوية (58.6%) ومستوى متوسط، بينما جاء بعد "الوظائف الاجتماعية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (1.30)، ونسبة مئوية (43.3%)، ومستوى متوسط. وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات استبانة مشكلات الصحة النفسية لدى ممرضي المستشفيات العاملين بنظام الورديات لكل بعد على حدة، وعلى النحو الآتي:

1. بعد الأعراض الجسمية

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعد الأعراض الجسمية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابي

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	2	هل عانيت مؤخراً من صداع؟	2.11	.804	70.3	مرتفع
2	1	هل شعرت مؤخراً بآلام في جسمك؟	2.07	.823	69.0	مرتفع
3	7	هل شعرت مؤخراً بأنك أقل طاقة وحيوية من المعتاد؟	2.02	.871	67.3	مرتفع
4	4	هل شعرت مؤخراً بضغط أو ثقل في رأسك؟	1.71	.972	57.0	متوسط
5	6	هل عانيت مؤخراً من تشنجات أو تصلب في عضلاتك؟	1.61	1.011	53.6	متوسط
6	3	هل شعرت مؤخراً بالدوخة؟	1.54	.999	51.3	متوسط
7	5	هل شعرت مؤخراً بالغثيان؟	1.24	1.010	41.3	متوسط

يتضح من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن بعد الأعراض الجسمية تراوحت ما بين (1.24–2.11)، وجاءت الفقرة: "هل عانيت مؤخراً من صداع؟" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (2.11)، ونسبة مئوية (70.3%)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "هل شعرت مؤخراً بالغثيان؟" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (1.24)، ونسبة مئوية (41.3%)، ومستوى متوسط. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سيلفا وكوستا (Silva & Costa, 2023)؛ حيث توصلت إلى أن نظام العمل بالورديات يؤثر على الصحة الجسدية والنفسية للعامل. ويُفسر الباحثان ذلك باعتبار أن الأشخاص الذين يعملون ليلاً هم أكثر عرضة للإصابة بالصداع من الأشخاص الذين يعملون خلال النهار؛ فالعمل ليلاً يُعطل الساعة البيولوجية ويُقلل من مستويات هرمون الميلاتونين الذي يُساعد على تنظيم النوم، ويُؤدي ذلك إلى اضطرابات النوم، والتي بدورها تُزيد من خطر الإصابة بالصداع (Baranwal & Siegel, 2023).

2. بعد اضطراب النوم

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعد اضطراب النوم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	18	هل شعرت بالتعب والإرهاق عند استيقاظك؟	1.89	.997	63.0	متوسط
2	19	هل شعرت بأن نومك متقطع وغير مريح؟	1.83	1.044	61.0	متوسط
3	17	هل استيقظت باكراً جداً دون رغبة منك في ذلك؟	1.69	1.064	56.3	متوسط
4	16	هل استيقظت متكرراً أثناء الليل؟	1.69	1.026	56.3	متوسط
5	15	هل واجهت مؤخراً صعوبة في الاستغراق في النوم؟	1.68	1.071	56.0	متوسط
6	21	هل شعرت بالأرق والتوتر في أثناء النوم؟	1.37	1.083	45.6	متوسط
7	20	هل احتجت مؤخراً إلى تناول أدوية منومة للنوم؟	.76	1.107	25.3	منخفض

يتضح من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن بعد اضطراب النوم تراوحت ما بين (1.89 – 0.76)، وجاءت الفقرة: "هل شعرت بالتعب والإرهاق عند استيقاظك؟" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (1.89)، ونسبة مئوية (63.0%)، ومستوى متوسط، بينما جاءت الفقرة: "هل احتجت مؤخراً إلى تناول أدوية منومة للنوم؟" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (0.76)، ونسبة مئوية (25.3%)، ومستوى منخفض. وتوضح نتائج الدراسة أن "مجال اضطراب النوم" جاء في المرتبة الثانية، وجاءت الفقرة: "هل شعرت بالتعب والإرهاق عند استيقاظك؟" في المرتبة الأولى، وبنسبة مئوية (63.0%)، وهذا يتفق مع دراسة الشاعر ورضوان (2023)، ودراسة (Silva & Costa, 2023)، اللتين تؤكدان علاقة اضطرابات النوم بالعمل في الورديات الليلة. ويمكن تفسير ذلك بأن العاملين ليلاً يواجهون صعوبة في الحصول على نوم كافٍ بسبب

الضوضاء والضوء، ما يُعطل إفراز هرمون الميلاتونين، وهو هرمون يُساعد على تنظيم النوم، بالإضافة أنهم قد يعانون من القلق والتوتر أثناء عملهم (بلقاسمي، 2013).

3. بعد القلق والاكتئاب

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعد القلق والاكتئاب مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	8	هل شعرت مؤخراً بالتوتر أو القلق؟	1.94	.946	64.6	متوسط
2	11	هل فقدت مؤخراً اهتمامك بالأشياء؟	1.60	1.023	53.3	متوسط
3	9	هل شعرت مؤخراً بالخوف من دون سبب واضح؟	1.49	1.054	49.6	متوسط
4	10	هل شعرت مؤخراً بالاكتئاب؟	1.44	1.068	48	متوسط
5	12	هل شعرت مؤخراً باليأس من المستقبل؟	1.37	1.068	45.6	متوسط
6	14	هل فقدت مؤخراً ثقتك بنفسك؟	.74	.977	24.6	منخفض
7	13	هل راودتك مؤخراً أفكار إيذاء نفسك؟	.61	.994	20.3	منخفض

يتضح من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن بعد القلق والاكتئاب قد تراوحت ما بين (1.94 –0.61)، وجاءت الفقرة: "هل شعرت مؤخراً بالتوتر أو القلق؟" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (1.94)، ونسبة مئوية (64.6%)، ومستوى متوسط، بينما جاءت الفقرة: "هل راودتك مؤخراً أفكار إيذاء نفسك؟" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (0.61)، ونسبة مئوية (20.3%)، ومستوى منخفض. وتوضح نتائج الدراسة أن "مجال القلق والاكتئاب" جاء في المرتبة الثالثة، وجاءت الفقرة: "هل شعرت مؤخراً بالتوتر أو القلق؟" في المرتبة الأولى، ونسبة مئوية (64.6%)، وهذا يتفق مع دراسة (الشاعر ورضوان، 2023)، ودراسة (الزهراني والعتيبي، 2021)، ودراسة سيلفا وكوستا (Silva & Costa, 2023)؛ حيث أظهرت جميع هذه الدراسات أن العمل بالورديات الليلية يسهم في زيادة القلق والاكتئاب لدى العاملين. ويمكن تفسير ذلك بأن الأشخاص الذين يعملون ليلاً يخالفون إيقاعهم البيولوجي الطبيعي، ما يُسبب اضطراب الساعة البيولوجية، ويُواجه العاملون ليلاً صعوبة في الحصول على نوم كافٍ بسبب الضوضاء والضوء، وقد يشعر العاملون ليلاً بالوحدة والعزلة، كما يشعرون بالضغط والتوتر بسبب مسؤوليات عملهم (Redeker et al., 2019).

4. بعد الوظائف الشخصية

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعد الوظائف الشخصية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	26	هل شعرت ببطء في التفكير وصعوبة في التركيز؟	1.58	.945	52.6	متوسط
2	24	هل شعرت بعدم الاستمتاع بأنشطتك اليومية المعتادة؟	1.52	1.016	50.6	متوسط
3	25	هل واجهت صعوبة في التعامل مع مشكلاتك؟	1.44	.935	48.0	متوسط
4	22	هل شعرت بأنك لا تستطيع القيام بالأدوار المهمة في حياتك؟	1.38	1.031	46.0	متوسط
5	23	هل وجدت صعوبة في اتخاذ القرارات؟	1.28	1.015	42.6	متوسط
6	28	هل فقدت الثقة في قدرتك على القيام بالأشياء؟	1.02	1.093	34.0	متوسط
7	27	هل شعرت بأنك عديم الفائدة في الآونة الأخيرة؟	.87	1.022	29.0	منخفض

يتضح من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن بعد الوظائف الشخصية تراوحت ما بين (1.58–.87)، وجاءت الفقرة: "هل شعرت ببطء في التفكير وصعوبة في التركيز؟" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (1.58)، ونسبة مئوية (52.6%)، ومستوى متوسط، بينما جاءت الفقرة: "هل شعرت بأنك عديم الفائدة في الآونة الأخيرة؟" في

المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (.87)، ونسبة مئوية (29.0%)، ومستوى منخفض. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Knawa et al., 2021)، بأن للعمل بنظام الورديات آثار سلبية على العلاقات الأسرية والحياة الشخصية. ويمكن أن يرجع السبب الى أن العاملين ليلاً يواجهون صعوبة في الحصول على قسط كافٍ من النوم، ما يُقلّل من قدرة العامل على التفاعل الاجتماعي، وعدم ثبات ساعات العمل يُصعّب الحفاظ على روتين منتظم للنوم والاستيقاظ، وهو مّا يُفاقم من هذه المشكلة(Costa, 2010).

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني، والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α<.05) بين متوسطات مشكلات الصحة النفسية لدى ممرضي المستشفيات العاملين بنظام الورديات تعزى إلى متغير: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

للإجابة عن السؤال الثاني، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مشكلات الصحة النفسية لدى ممرضي المستشفيات العاملين بنظام الورديات تعزى إلى متغير: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والجدول (9) يبين ذلك:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مشكلات الصحة النفسية لدى ممرضي المستشفيات العاملين بنظام الورديات تعزى إلى متغير: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة

المتغير	المستوى	الإحصائي	الأعراض الجسدية	القلق والاكتئاب	اضطراب النوم	الوظائف الاجتماعية	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	M	1.64	1.21	1.50	1.28	1.41
		SD	.77	.87	.83	.88	.78
	أنثى	M	1.80	1.35	1.58	1.31	1.51
		SD	.66	.74	.84	.84	.64
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	M	1.78	1.32	1.56	1.30	1.49
		SD	.68	.79	.84	.84	.68
	ماجستير فأعلى	M	1.62	1.25	1.55	1.29	1.43
		SD	.78	.74	0.82	.87	.73
سنوات الخبرة	أقل من 5 أعوام	M	1.83	1.36	1.58	1.42	1.55
		SD	.67	.84	.84	.85	.69
	من 5 إلى أقل من 10 أعوام	M	1.64	1.18	1.57	1.21	1.40
		SD	.64	.64	.77	.77	.60
	10 أعوام فأكثر	M	1.74	1.34	1.52	1.21	1.45
		SD	.75	.79	.89	.88	.72

يلاحظ من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مشكلات الصحة النفسية لدى ممرضي المستشفيات العاملين بنظام الورديات في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، فقد أجري تحليل التباين المتعدد "بدون تفاعل" (MANOVA "without Interaction")، والجدول (10) يبين ذلك:

جدول (10): تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على مشكلات الصحة النفسية لدى ممرضي المستشفيات العاملين بنظام الورديات تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	الأعراض الجسمية	.847	1	.847	1.762	.186
	القلق والاكتئاب	.658	1	.658	1.077	.301
	اضطراب النوم	.198	1	.198	.276	.600
	الوظائف الشخصية	.001	1	.001	.002	.967
	الدرجة الكلية	.306	1	.306	.649	.422

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
	الأعراض الجسمية	.269	1	.269	.560	.455
	القلق والاكتئاب	.046	1	.046	.075	.785
المؤهل العلمي	اضطراب النوم	.001	1	.001	.002	.966
	الوظائف الشخصية	.165	1	.165	.229	.633
	الدرجة الكلية	.005	1	.005	.011	.916
	الأعراض الجسمية	.499	2	.250	.519	.596
	القلق والاكتئاب	.674	2	.337	.552	.577
سنوات الخبرة	اضطراب النوم	.119	2	.059	.083	.921
	الوظائف الشخصية	2.130	2	1.065	1.478	.231
	الدرجة الكلية	.462	2	.231	.490	.613
	الأعراض الجسمية	84.119	175	.481		
	القلق والاكتئاب	106.855	175	.611		
الخطأ	اضطراب النوم	125.662	175	.718		
	الوظائف الشخصية	126.098	175	.721		
	الدرجة الكلية	82.484	175	.471		

يتضح من الجدول (10) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مشكلات الصحة النفسية ومجالاتها تعزى إلى متغير: الجنس، أو المؤهل العلمي، أو سنوات الخبرة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشاعر ورضوان (2023)، التي أكدت عدم وجود فرق بين الجنسين تعزى إلى متغيرات الجنس، أو المؤهل العلمي، أو سنوات الخبرة، فيما يتعلق بمشكلات الصحة النفسية. ويفسر الباحثان ذلك بأنه قد تكون عوامل أخرى غير الجنس، أو المؤهل العلمي، أو سنوات الخبرة هي العوامل الرئيسية التي تؤثر على مشكلات الصحة النفسية لدى الممرضين، على سبيل المثال، قد تلعب العوامل الشخصية مثل السمات الشخصية، وأنماط التعامل، والدعم الاجتماعي، دورًا أكبر في تحديد مستوى الصحة النفسية للممرضين. وقد تلعب العوامل البيئية مثل بيئة العمل، وظروف العمل، والتعرض للضغوطات، دورًا أكبر في التأثير على صحة الممرضين النفسية. بالإضافة إلى أن الاختلافات في معدلات مشكلات الصحة النفسية بين المجموعات الفرعية صغيرة جدًا بحيث لا يمكن اكتشافها من خلال الدراسة الحالية. ويضاف إلى ذلك الحاجة إلى عينة دراسة أكبر أو أدوات قياس أكثر حساسية لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الفرعية.

توصيات الدراسة:

بناءً على ما توصلت إلية نتائج الدراسة، يمكن التوصية بالآتي:

1. تقديم الدعم النفسي للممرضين، وتوفير بعض المعدات والوسائل في المراكز الصحية التي من شأنها تخفيف الضغط النفسي للممرض.
2. القيام بحملات توعية للممرضين للتوعية بالمشكلات النفسية الناتجة عن ضغوط العمل وكيفية التعامل معها.
3. الاهتمام ببيئة العمل المادية المحيطة بالكادر التمريضي.
4. زيادة عدد الممرضين في المستشفيات لتقليص عدد ساعات العمل والتخفيف من الضغوط المهنية والنفسية.
5. أن تعمل المؤسسات المعنية بنظام الورديات على التعاقد مع المهتمين بشؤون العمال في العمل بغية متابعة الوضع الصحي والنفسي والاجتماعي للعمال.
6. إعادة النظر في الحوافز المادية بما يتماشى مع مدة والمهام، وظروفها، وطبيعتها، وكذلك الأجر الشهري لتغطية الضغوط الاجتماعية والاقتصادية.

المراجع والمصادر باللغة العربية

- **القرآن الكريم.**
- أبو العمرين، ابتسام أحمد. (2008). **مستوى الصحة النفسية للعاملين بمهنة التمريض في المستشفيات الحكومية بمحافظات غزة وعلاقته بمستوى أدائهم.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- بلقاسمي، آمنة. (2013). العمل بالنظام الليلي والتناوبي وأثره على التوافق العام: دراسة ميدانية على عينة من موظفي الجمارك والأمن الوطني. **مجلة دراسات وأبحاث**: 5(12)، 284–304.
- الجمعية الأمريكية لعلم النفس. (2022). موسوعة علم النفس (الإصدار 11). https://dictionary.apa.org/mental-health
- الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2023). **الإحصاء الفلسطيني يصدر بياناً صحفياً بمناسبة اليوم العالمي للصحة** 2023/04/07. اطّلع عليه بتاريخ 2024/1/1 (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني): https://pcbs.gov.ps
- الحربي، أحمد بن سعيد. (2022). الضغوط النفسية لدى الممرضين العاملين في المستشفيات الحكومية بمدينة الرياض وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 6(2)، 119–144.
- ربايعة، أحمد. (2021). **علم النفس الصناعي والتنظيمي: مفاهيم وتطبيقات**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- رحال، رجاء ومراح، وفاء. (2023)، **نظام العمل بالمناوبة وانعكاساته على الأخطاء المهنية لدى الموظفين دراسة ميدانية بالمؤسسة الاستشفائية –عالية صالح–**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي–تبسة، الجزائر.
- الزهراني، سارة والعتيبي، نورة. (2021). العلاقة بين العمل بنظام الورديات والرضا الوظيفي والصحة النفسية لدى الممرضات في المستشفيات الجامعية. **المجلة السعودية للدراسات التمريضية**، 7(1)، 25–43.
- الزهراني، فاطمة محمد. (2017). آثار العمل بنظام المناوبات على الصحة النفسية والبدنية للممرضين في مستشفيات منطقة عسير. **مجلة البحوث الطبية**، 22(3)، 201–218.
- السعدي، عبد الرحمن. (2002). **تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان**. القاهرة: دار الحديث.
- الشاعر، محمد، ورضوان، أحمد. (2023). تأثير العمل بنظام الورديات على الصحة النفسية للممرضين في مستشفيات محافظة غزة. **مجلة جامعة الأزهر: سلسلة العلوم الإنسانية**، 25(1)، 201–227.
- عبد الرحيم، خالد وآخرون. (2022). "العوامل المهنية المسببة للضغط النفسي لدى العاملين في القطاع الصحي بمحافظة الإسكندرية". **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، 32(107)، 185–217.
- عوده، أحمد وملكاوي، فتحي حسن. (1992). **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية: عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي.** إربد: مكتبة الكتابي.
- القحطاني، عبدالله والحربي، فهد. (2022). الضغوط النفسية والاحتراق الوظيفي لدى الممرضين العاملين بنظام الورديات في مستشفيات مدينة الرياض. **المجلة العربية للدراسات النفسية**، 28(2)، 115–143.
- ملحم، سامي. (2012). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. ط (6). عمان: دار المسيرة.
- منظمة الصحة العالمية. (2020). **دور الممرضات في رعاية الصحة الأولية**. جنيف: منظمة الصحة العالمية.
- هباز، أميرة. (2017)، **العجز المكتسب لدى الممرضين الذين يعملون وفق نظام الدوريات –دراسة ميدانية بمشفى سليمان عميرات– تقرت**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح–ورقلة، الجزائر.

References

- Holy Quran (in Arabic).
- Abdel Rahim, K., et al. (2022). Occupational factors causing psychological stress among workers in the health sector in Alexandria Governorate (in Arabic). **Egyptian Journal of Psychological Studies,** 32(107), 185-217.
- Abu Al-Omarin, I. A. (2008). **The level of mental health of nursing professionals in government hospitals in the Gaza governorates and its relationship to their performance level** (in Arabic) (master's thesis). Department of Psychology, Faculty of Education, Islamic University in Gaza, Palestine.
- Al-Harbi, A. S. (2022). Psychological stress among nurses working in government hospitals in Riyadh city and its relationship to some variables (in Arabic). **Journal of Educational and Psychological Sciences**, 6(2), 119-144.

- Al-Hazmi, A., Al-Dosari, M., & Al-Maneei, A. (2022). The Impact of Work Stress on Nurses' Mental Health: A Systematic Review and Meta-Analysis**. International Journal of Nursing Practice**, 28(3), e16099. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8880753/.
- Al-Qahtani, A., & Al-Harbi, F. (2022). Psychological stress and burnout among shift nurses in Riyadh hospitals (in Arabic). **Arab Journal of Psychological Studies**, 28(2), 115-143.
- Al-Saadi, A, (2002). **Tafsir Al-karrim Al-Rahman fi Tafsir Kalam Al-mannan** (in Arabic). Cairo: Dar Al-Hadith
- Al-Sha'er, M., & Radwan, A. (2023). The impact of shift work on the mental health of nurses in Gaza governorate hospitals (in Arabic). **Al-Azhar University Journal: Series of Humanities**, 25(1), 201-227.
- Al-Zahrani, F. M. (2017). The effects of shift work on the mental and physical health of nurses in Asir hospitals (in Arabic). **Medical Research Journal**, 22(3), 201-218.
- Al-Zahrani, S., & Al-Otaibi, N. (2021). The relationship between shift work, job satisfaction, and mental health among nurses in university hospitals (in Arabic). **Saudi Journal of Nursing Studies**, 7(1), 25-43.
- American Psychological Association. (2022). **APA Psychology dictionary** (11th ed.). https://dictionary.apa.org/mental-health.
- Baranwal, N., Yu, P. K., & Siegel, N. S. (2023). Sleep physiology, pathophysiology, and sleep hygiene. **Progress in Cardiovascular Diseases**, 77, 59–69. https://doi.org/10.1016/j.pcad.2023.02.005
- Bashaishina. S. (2003). Sociology of Work. **Memtouri University**. Constantina.
- Belkasmi, A. (2013). Night and shift work and its impact on general adjustment: A field study on a sample of customs and national security staff (in Arabic). **Journal of Studies and Research**, 5(12), 284-304.
- Cheng, H., Liu, G., Yang, J., Ang, J., Wang, Q., & Yang, H. (2021). **Shift work disorder, mental health and burnout among nurses: A cross- sectional study**. https://doi.org/10.1002/nop2.1521.
- Costa, G. (2010). Shift work and health: current problems and preventive actions. **Safety and Health at Work**, 1(2), 112-123.
- Garcia, E. (2011). **A tutorial on correlation coefficients, information- retrieval-** 18/7/2018.https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf.
- Hebaz, A. (2017). **Learned helplessness among nurses working in shifts - A field study at Slimane Amirat Hospital, Taqart** (in Arabic) (master's thesis). Department of Psychology and Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, Kasdi Merbah University, Ouargla, p. 26.
- Hjelle, E. G., Bragstad, L. K., Zucknick, M., Kirkevold, M., Thommessen, B., & Sveen, U. (2019). The General Health Questionnaire-28 (GHQ-28) as an outcome measurement in a randomized controlled trial in a Norwegian stroke population. **BMC psychology**, 7(1), 18. https://doi.org/10.1186/s40359-019-0293-0.
- Jorgensen, J., Rozing, M., Johannes, R., Hansen, J., Stayner, L., Simonsen, M., & Anderson, Z. (2021). Shift Work and Incidence of Psychiatric Disorders: The Danish Nurse. **Journal of Psychiatric Research,** 139. www.elsevier.com/locate/jpsychires .
- Kanawa, Z., Kaminska, A., & Pottorak, A. (2021). Shift Work and The Psychosocial Health of Nurses. **Nursing Problems,** 29, 3-4.
- Li, Y., Wang, Y., Lv, X., Li, R., Guan, X., Li, L., Li, J., & Cao, Y. (2022). Effects of Factors Related to Shift Work on Depression and Anxiety in Nurses. **Frontiers in Public Health**. P:2 www.frontiersing.org.
- Milhem, S. (2012). **Measurement and Evaluation in Education and Psychology** (in Arabic) (4th ed). Amman: Dar Al-Maseera.
- Mobaraki, B. (2004). **Social psychology of work**. Beirut: Dar Al Nahda Al Arabiya.
- Odeh, A., & Melkawi, F. H. (1992). **Fundamentals of scientific research in education and human sciences: Research elements, methods, and statistical analysis** (in Arabic). Irbid: Al-Kitabi Library.
- Pablo, R., Cayuela, I., Hernandez, E., Arrastia, M., Mota, A., Padilla, C., & Ruzafa, L. (2023). Influence of Shift Work on The Health of Nursing Professionals**. Journal of Personalized Medicine**. 13(627). p: 3 https://doi.org/10.3390/Jpm3040627
- Palestinian Central Bureau of Statistics. (2023). **Palestinian Statistics Release Press Release on the Occasion of World Health Day** (in Arabic) 07/04/2023. Accessed 1/1/2024 (Palestinian Central Bureau of Statistics): https://pcbs.gov.ps

- Pereira, H., Feher, G., Tibold, A., Monteiro, S., Costa, V., & Esgalhado, G. (2021). The Impact of Shift Work on Occupational Health Indicators among Professionally Active Adults: A Comparative Study. **International Journal of Environmental Research and Public Health,** 18(11290), P2.
- Rabay'ah, A. (2021). **Industrial and organizational psychology: Concepts and applications** (in Arabic). Amman: Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.
- Rahal, R., & Marrah, W. (2023). **The shift work system and its implications for professional errors among employees: A field study at the Alia Saleh Hospital** (in Arabic) (master's thesis). Department of Sociology, Faculty of Humanities and Social Sciences, Martyr Sheikh El-Arabi University, Teblessa, Algeria.
- Redeker, N. S., Caruso, C. C., Hashmi, S. D., Mullington, J. M., Grandner, M., & Morgenthaler, T. I. (2019). Workplace Interventions to Promote Sleep Health and an Alert, Healthy Workforce**. Journal of clinical sleep medicine: JCSM: official publication of the American Academy of Sleep Medicine**, 15(4), 649–657. https://doi.org/10.5664/jcsm.7734.
- Silva, I. & Costa, D. (2023). Consequences of Shift Work and Night Work: A Literature Review**. Healthcare**, 11(1410).
- World Health Organization. (2020). **The role of nurses in primary health care** (in Arabic). Geneva: World Health Organization.

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. Mahmoud Sabri Odeh

EDITOR FOR ENGLISH LANGUAGE RESEARCHES

Deanship of Graduate Studies And Scientific Research