مجلة جامعة القدس المفتوحة

للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

المجلد (16) - العدد (47) - أيلول 2025م

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

مجلة جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
المجلد (16) - العدد (47)
Journal of Al-Quds Open University

Journal of Al-Quds Open University

for Educational & Psychological Research & Studies

Triannual Scientific Refereed Journal

Vol. (16) - No. (47) -September 2025

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

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (47) .September 2025
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

The Evaluation of the Arabic Language Textbook for the Eighth Grade in the Directorate of Education South of Hebron in Palestine from the Perspective of Teachers

Mr. Basem Ismail Ata Alsamamra[1], Inas Aref Saleh Naser [2]*

PhD student, Al-Quds University, Al-Quds, Palestine
Orcid No: 0009-0001-5305-8359
Email: bs9498548@gmail.com

Associate Professor of Curriculum and Instruction, Al-Quds University, Al-Quds, Palestine2
Orcid No: 0000-0001-5791-6990
Email: inaser@staff.alquds.edu

Received:
14/05/2024

Revised:
04/05/2024

Accepted:
8/09/2024

***Corresponding Author:**
bs9498548@gmail.com

Citation: Alsamamra, B. I. A., & Naser , I. A. S. The Evaluation of the Arabic Language Textbook for the Eighth Grade in the Directorate of Education South of Hebron in Palestine from the Perspective of Teachers. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 16(47). https://doi.org/10.33977/1182-016-047-001

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 evaluate the Arabic language textbook for the eighth grade in the Directorate of Education in South Hebron, Palestine, from the perspective of teachers.

Methodology: To achieve the study's objectives, the researcher employed a descriptive methodology. The study population consisted of 80 teachers, with a sample of 53 teachers from the Directorate of Education in South Hebron for the 2023-2024 academic year. The study tool was a questionnaire with 55 items divided into five domains, book design and layout, educational objectives, assessment methods, educational content, and instructional activities. The researcher calculated percentages, means, and standard deviations for each domain.

Results: The results indicated that the overall evaluation of the eighth-grade Arabic language textbook across all domains was moderate. Additionally, there were no statistically significant differences in the evaluation scores attributed to the study variables: gender, educational qualifications, and years of experience.

Recommendations: The study recommended increasing the focus of curriculum planners and designers at the Palestinian Ministry of Education on instructional activities that meet students' needs and interests.

Keywords: Evaluation, Arabic language textbook for the eighth grade.

تقويم كتاب اللغة العربية للصّف الثّامن الأساسي في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات

أ. باسم إسماعيل عطا السمامره[1] ، إيناس عارف صالح ناصر [2]*

[1]طالب دكتوراة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

[2]أستاذ مشارك في المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

الملخص

الأهداف: هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

المنهجية: لتحقيق غرض الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من (80) معلما ومعلمة، وضمت عينة الدراسة (53) معلما ومعلمة في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل للعام الدراسي 2023–2024، وتكونت أداة الدراسة –الاستبانة–من (55) فقرة موزعة على خمسة محاور هي: (الشكل والإخراج الفني للكتاب، والأهداف التعليمية، وأساليب التقويم، والمحتوى التعليمي، والأنشطة التعليمية)، واستخرج الباحث النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل محور على حدة.

النتائج: بينت النتائج أن درجة تقويم كتاب اللغة للصف الثامن الأساسي على محاور الاستبانة مجتمعة جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة..)

التوصيات: أوصت الدراسة بعدد من التوصيات، منها: زيادة اهتمام القائمين على تخطيط المناهج وتصميمها في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بالأنشطة التعليمية التي تلبي حاجات المتعلمين وميولهم.

الكلمات المفتاحية: التقويم، كتاب اللغة العربية للصف الثامن.

المقدمة

تعد اللغة العربية وسيلة للاتصال والتواصل، وأداة للتفكير ونقل الأفكار، ولا يمكن لها تأدية وظائفها إلا إذا حظيت باهتمام واسع لدى واضعي المناهج، من حيث اختيار محتوياتها ومدخلات وطرائق تدريسها، والتركيز على التقويم الذي يشخص النقائص لتلافيها، ويبين مواضع القوة لتعزيزها، والوقوف على أسباب الضعف اللغوي لدى المتعلمين، والبحث عن حلول للقضاء عليه، والتفكير في سبل تنمية مهاراتها مكتملة لدى الأجيال (عمارة، 2021).

واللغة من الموضوعات المهمة والأساسية في حياة الأمم والشعوب، وسمة حضارية ملازمة النفسية والاجتماعية والثقافية والأدبية والسياسية والتاريخية، وهي مصدر أساسي لثقافة الأمة، ورابطة قوية في تماسك أفرادها وأجيالها، وينبوع لا ينضب لإبداعات فكرها الأصيل، ومرآة عاكسة لقيمها وتراثها ومفاهيمها العلمية وخبراتها الحياتية المتكاملة وصحيفة ابتكاراتها التعبيرية السامية، وصورها الفنية الرائعة وبلاغتها الأدبية الجمالية (زاير وداخل، 2015).

ويشكل الكتاب المدرسي عنصراً أساسياً من مكونات المنهج، فهو إحدى ركائزه الأساسية في أي مرحلة تعليمية، والكتاب التعليمي هو الكتاب المدرسي، كما أنه الكتاب الأساسي للطالب، وما يصحبه من مواد تعليمية مساعدة، التي تؤلف من قبل المتخصصين في التربية واللغة، وتقدم للدارسين لتحقيق أهداف معينة في مقرر معين في مرحلة معينة، بل في صف دراسي معين، وفي زمن محدد (عاتيقة، 2015).

وتعد عملية تقويم المنهج مطلبا ضروريا ومهما للتحسين والتطوير، فهي من أهم المداخل الأساسية لعملية تطوير التعليم، فقد توجهت الأنظار إلى الأخذ بعين الاعتبار هذه العملية التربوية، فهي التي تقدم صورة حقيقية واقعية للمناهج كما هي عليه الآن، كما تقدم النتائج لكل من له صلة في العملية التعليمية ولمطوري المناهج بشكل خاص (الحريري، 2012).

ويرى الباحث أن عملية التقويم تستمد أهميتها من كونها عملية مقننة مستمرة ومتكاملة تشمل جميع عناصر العملية التعليمية، وتهدف إلى إصدار الأحكام لتحسين المنهج المدرسي، وتطويره، ولتقويم كتاب اللغة العربية أهمية خاصة؛ لأنه يشكل شخصية المتعلم المعرفية، وينمي لديه الفخر والاعتزاز بلغته العربية، لغة القرآن الكريم، كونها لغة حية تتلاءم مع متطلبات العصر المعرفي والتكنولوجي الحديث، وبناء على ما سبق جاء هذا البحث لمحاولة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل في فلسطين.

كما تعد عملية تقويم المنهج المدرسي ذات أهمية بالغة، تتطلب في العادة جمع البيانات والمعلومات، وتنتهي باتخاذ القرارات المناسبة، في ضوء تحليل هذه البيانات والمعلومات، وتتم عملية تقويم المنهج في ضوء معايير موضوعية ودقيقة، وتعتمد أساسا على جمع البيانات، والتقويم عملية إصدار الأحكام، واتخاذ القرارات المناسبة في ضوئها، كما أن التقويم ليس مقصورا على قضايا الحكم على مدى تعلم الطلبة فقط، لكن هناك معايير يُتخذ في ضوئها قرارات تتعلق بعناصر المنهج المدرسي، وترتكز عملية التقويم بالدرجة الأساس على الكشف عن مدى تحقيق الأهداف المخطط لها بدقة عالية من قبل، والكشف عن نقاط القوة وجوانب الضعف في المناهج المدرسية، فالتقويم عملية شاملة تنضوي تحت لوائها جميع المفاهيم الأخرى ذات العلاقة بعملية التقويم (سعادة والعمري، 2019).

اللغة العربية

تعد اللغة العربية جزءا من الدين الإسلامي، ومعرفتها وإتقانها فرض عين وواجب، ذلك أن فهم كتاب الله وسنة رسوله الكريم فرض، ولا يفهم إلا بالعربية، وما لا يتم واجب إلا به فهو واجب، واللغة العربية جزء من كيان الإنسان الروحي، وشرايين حياته بمضامين نفسية وفكرية وثقافية، وهي وسيلة للتفاهم مع بني جنسه ليسير على درب الرقي الإنساني، وإنها تشكل إحدى الروابط التي تيسر التواصل والتفاهم، ليس بما تمثله من رموز وأصوات فحسب، بل بما تحمله من الفكر والقيم والاتجاهات (شحاتة والسمان، 2012).

اللغة العربية أهم مقومات الثقافة العربية الإسلامية، وهي أكثر اللغات الإنسانية ارتباطا بعقيدة الأمة وهويتها وشخصيتها؛ لذلك صمدت أكثر من سبعة عشر قرنا سجلا أمينا لحضارة أمتها وازدهارها، وشاهدا على إبداع أبنائها وهم يقودون ركب الحضارة التي سادت الأرض حوالي عشرة قرون، واللغة العربية لغة غنية ودقيقة لحد كبير، فقد استوعبت التراثين: العربي والإسلامي، كما استوعبت ما نقل إليها من تراث الأمم والشعوب ذات الحضارة القديمة، كما نقلت إلى البشرية في فترة ما، أسس الحضارة وعوامل التقدم في العلوم الطبيعية والرياضيات والطب والفلك (مدكور وهريدي، 2006).

مفهوم التقويم ووظائفه:

يقصد بعملية التقويم تلك العملية التشخيصية العلاجية والوقائية، التي تهدف بالدرجة الأساس إلى الكشف عن جوانب القوة في الشيء المراد تقويمه، وذلك من أجل العمل على دعمها، وتحديد نقاط الضعف فيه، للعمل على إصلاحها أو التخلص منها، بحيث يتم في نهاية العملية إصدار حكم على الشيء الذي تم تقويمه، بأن يبقى كما هو، أو أن يتم إصلاحه بشكل جزئي أو كلي من أجل تحسين بعض الأجزاء، أو تبديلها، أو القيام بعملية التطوير أو التغيير الكامل للوضع برمته (سعادة والعمري،2019).

توجيه الطلاب إلى نواحي التقدم التي أحرزوها حيث تتمثل أكبر نتائج التقويم أهمية فيما يحدث مع المتعلم نفسه، والذي يحتاج لأن يدرك المادة الدراسية المطلوب تعلمها، وتحديد نقطة البداية عند الطلاب، حيث ينبغي على أي برنامج تربوي أن يتحقق من نقطة البداية، وتنقيح المنهج أو مراجعته، إذ يحتاج المنهج إلى عمليات تنقيح وتعديل منذ البداية، والحكم على فعالية العملية التربوية وتطويرها، حيث يتم تطبيق التقويم بأساليبه ومستوياته المختلفة، ولجميع المراحل والمستويات التعليمية، للعمل على تكامل العملية التربوية وتناسقها، والحكم على طرق التدريس المتبعة، حيث ينظر المعلم إلى طرق التدريس المستخدمة للوصول إلى نتائج أفضل، وتزيد الطلاب بدرجات عن مستويات تحصيلهم، والعمل على إعادة تحديد الأهداف أو صياغتها، وتحديد الأهداف أو المعايير، والبرهنة على أن طبيعة المعرفة تراكمية ومتداخلة، والوظيفة التشخيصية (سعادة وإبراهيم، 2014).

خصائص التقويم ومجالاته:

عند تقويم المنهج يجب الأخذ بالاعتبار مجموعة من المجالات التي تتمثل بما يأتي: تقويم الأهداف: ويتم ذلك من خلال: وضوح الأهداف ودقتها، وشمولها وتنوع مستوياتها، ومدى إمكانية تحقيقها، وتصنيفها وترتيبها، ويتمثل المجال الثاني في تقويم المحتوى: من خلال ارتباط المحتوى بمستويات الطلبة، ومراعاته للفروق الفردية، وشمولية المحتوى والخبرات، ونوعية النشاط المستخدم في عملية التقويم، ومجال تقويم المعلم وأساليبه التدريسية: حيث يتم تقويم عمل المعلم من خلال طريقة التدريس وخصائص شخصيته ومدى قدرته على التغيير في سلوك الطالب، وتقويم نمو الطلبة: وذلك بمعرفة مدى تقدمهم في تحقيق الهدف المنشود في جميع المجالات، وتقويم المنهج في ضوء نتائج تقويمه: بحيث تشمل جميع عناصر المنهج والعلاقات التي تربط بينها من أهداف ومحتوى وخبرات وطرق تدريس وأنشطة، تقويم نتاج المنهج: أثره في نمو الطلبة والبيئة والمجتمع (طلافحة، 2013).

يمكن تلخيص سمات التقويم فيما يأتي: التناسق مع الأهداف، فمن الضروري أن تسير عملية التقويم مع مفهوم المنهج وفلسفته وأهدافه، والشمول، بحيث يكون التقويم شاملا الشخص أو الموضوع الذي نقومه، ومبدأ الاستمرارية ويجب أن يسير التقويم جنبا إلى جنب مع التعليم من بدايته إلى نهايته، والتكامل، والتعاون، وأن يبنى التقويم على أساس علمي، وأن يكون اقتصاديا، وأن تكون أدواته صالحة، فالتقويم الصحيح يتوقف على صلاح أدواته (الزويني وآخرون، 2013).

الكتاب المدرسي

يعد الكتاب المدرسي من المواضيع التربوية المهمة التي يجب أن يسلط الضوء عليها؛ لأنه الأساس في التربية والتعليم، ويحتل جانبا متميزا في الدراسات التربوية القديمة والحديثة، كونه الأداة لتحقيق الأهداف التي نسعى إليها لبناء المجتمع، وهو وسيلة لتشكيل سلوكيات أفراد المجتمع، والمرآة التي تعكس فلسفة المجتمع وحاجاته وطموحاته وتربية أبنائه، وتحصينهم من سلبيات العوامل الخارجية وتأثيرها في المتعلمين، والغزو الفكري والثقافي بأساليبه المتعددة (إبراهيم، 2021).

ويعرف على أنه: نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج، ويشتمل على عدة عناصر: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم، ويهدف إلى مساعدة المعلم للمتعلمين في صف ما، وفي مادة دراسية ما، على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها المنهاج (مرعي والحيلة، 2000).

دواعي تقويم الكتاب المدرسي

هناك الكثير من الأسباب التي تجعل من الحاجة إلى تقويم الكتاب أمرا ضروريا وملحا، ويمكن تلخيصها بما يأتي: الكم المعرفي الهائل الذي يشهده العالم وتراكم المعارف الذي يترتب عليه وضع الكتاب المدرسي في صيغ جديدة تستجيب لهذا التقدم العلمي. ومعرفة الجوانب الإيجابية أو السلبية فيه لأجل تحديدها ومعالجتها، وضع خطة متكاملة لكيفية معالجة نقاط الضعف وتنظيمها في الكتاب المدرسي أو إعادة تأليفه، والتماشي مع الواقع المعاش والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية في المجالات المختلفة، وإحداث التغيرات الإيجابية المثبتة مع تقويم شامل سليم لمناهجه الدراسية (زاير وحسين، 2020).

الأهداف التربوية ومصادر اشتقاقها

وتعرف على أنها: عبارات تكتب للتلاميذ لتصف بدقة ما يمكنهم القيام به خلال الحصة أو بعد الانتهاء منها، ويحاول المعلم جاهدا تحقيقها مع التلاميذ داخل الحجرة المدرسية (سعادة وإبراهيم، 2014).

وتشتق الأهداف من المصادر الأتية: أولا: المجتمع، ويعد أحد المصادر المهمة لاشتقاق الأهداف، من حيث فلسفته، وثقافته، ونوع الحكم فيه، وتوجهاته، وطموحاته. ثانيا: المعرفة: وتمثل المعرفة (المادة الدراسية) أحد مصادر الاشتقاق من حيث طبيعتها، وبنيتها، وتنظيمها، وتوظيفها. ثالثا: المتعلم: تعد طبيعة المتعلم، وخصائصه، وحاجاته، ونموه الكامل، والشامل، والمتوازن، أحد المصادر المهمة لاشتقاق الأهداف. رابعا: الاتجاهات الحديثة في التربية وعلم النفس: وما يتقدمه هذه الاتجاهات، وهؤلاء الخبراء من نظريات تربوية (الحاوري وقاسم، 2016).

المحتوى التعليمي ومعايير اختياره

يمثل المحتوى عنصرا هاما من عناصر المنهج، التي ترتبط بعضها ببعض ارتباطا وثيقا، والمحتوى يرتبط بالأهداف وطرق التدريس ووسائلها وكذلك بالأنشطة ووسائل التقويم. والمحتوى الجيد هو ما يشتمل على الموضوعات التي تنمي مهارات التفكير المتنوعة، وقدرة المحتوى على تحقيق أهداف المنهج، وملاءمته لخصائص المتعلمين، وهو المخزون المعرفي الفلسفي الذي يكوّن الأفراد القادرين على تحمل مسؤولية تعلمهم.

ويعرف المحتوى بأنه: المادة التعليمية وما تشتمل عليه من خبرات تعليمية تستهدف إكساب المتعلمين الأنماط السلوكية المرغوبة من معلومات ومعارف ومهارات وطرق تفكير واتجاهات وقيم اجتماعية بقصد تحقيق النمو الشامل للمتعلمين وتعديل سلوكهم (مصطفى، 2000).

تتم عملية اختيار المحتوي وفق معايير معينة يمكن تلخيصها بما يأتي: أن يتم اختيار المحتوى الذي يحقق الأهداف، وأن يكون المحتوى صادقا، وأن يكون المحتوى ذا أهمية، وأن يرتبط المحتوى بالواقع الثقافي الذي يعيشه التلاميذ، ويراعي المحتوى ميول التلاميذ، وحاجاتهم، وقدراتهم، ويراعي الفروق الفردية بين المتعلمين والفروق الفردية بين الجنسين، وأن يحقق المحتوى التوازن بين الشمول والعمق، وشمول المحتوى لجوانب تربية الفرج، الإيمانية، والخلقية، والجسمية، والعقلية، والنفسية، والجنسية، والاجتماعية (موسى، 2002).

الأنشطة التعليمية ومعايير اختيارها

الأنشطة التربوية بشقيها المنهجي واللامنهجي جزء من المنهاج الدراسي، لما لها من دور في العملية التعليمية التعلمية، فمن خلالها يتعلم الطالب الاعتماد على الذات، والتعاون وإشباع الميول والرغبات، كما أنها وسيلة من وسائل التوجيه والإرشاد، ووسيلة من وسائل التقويم (فلحة، 2019).

انطلاقا من الدور الذي تؤديه الأنشطة التعليمية في تحقيق أهداف المنهج، وإثراء المحتوى التعليمي لا بد من أن يتم اختيارها بدقة وأن تخضع لمعايير محددة، وتوضع لها أهداف ترتبط بأهداف المنهج، ومن المعايير الواجب مراعاتها عند اختيار الأنشطة التعليمية: صلتها بطبيعة المحتوى، وصلتها بالموضوع المراد تدريسه واحتواؤها على ما يثري الموضوع، وتستند إلى الفلسفة التي يستند إليها المنهج، ومراعاتها لخصائص المتعلمين وقدراتهم، ومراعاتها مستوى المعلم وتأهيله، ومناسبتها الوقت المتاح لتنفيذها، وصلتها بأهداف المنهج وأهداف، ومراعاتها نظم التعليم، والإمكانات اللازمة لتنفيذها، وكذلك مراعاتها عنصر الأمان والسلامة في التنفيذ أو الممارسة (عطية، 2008).

الشكل والإخراج الفني للكتاب

يتميز الكتاب في شكله العام بأنه أنيق المظهر ، جذاب الشكل ، ملائم الحجم ، جيد الورق ، واضح الحروف ، متقن الطباعة، متناسق المسافات بين الأسطر والكلمات ، خالٍ من الأخطاء اللغوية والمطبعية، كما يتصف بأنه واضح الصور والرسوم والخرائط والبيانات، جميل الغلاف، متين التجليد وموفق باختيار اسمه وعنوانه الرئيس للتلاميذ، ومغرٍ لهم بقراءته والاعتماد عليه في المذكرة والدروس (بحري، 2012).

مشكلة الدّراسة وأسئلتها

من منطلق الحرص على تجاوز نمطية تلقي المعرفة، ووصولا لما يجب أن يكون من إنتاجها، وباستحضار واعٍ لعديد المنطلقات التي تحكم رؤيتنا للطالب الذي يريد، وللبنية المعرفية والفكرية المتوخاة، جاء تطوير المناهج الفلسطينية وفق رؤية محكومة بإطار قوامه الوصول إلى مجتمع فلسطيني ممتلك للقيم، والثقافة، والتكنولوجيا، وتلبية المتطلبات الكفيلة بجعل هذه الرؤية حقيقة واقعة (وزارة التربية والتعليم، مركز المناهج الفلسطينية، 2017)

ونظرا لأن المناهج المطبقة في المدارس الحكومية في فلسطين حديثة فهي بحاجة إلى التطوير والتعديل والمراجعة بشكل دوري، ومن خلال استطلاع آراء معلمي اللغة العربية ومعلماتها للصف الثامن الأساسي، والدراسات التي تناولت تقويم كتب اللغة العربية في المراحل الدراسية المختلفة، ارتأى الباحث ضرورة القيام بدراسة لتقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي من أجل الوقوف على مواطن القوة والضعف فيه وتشخيصها.

حيث سعى الباحث من خلال عمله مدرسا لكتاب اللغة العربية للصف الثامن في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل مدة عشر سنوات، لتقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن في ضوء المحاور الآتية: (الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم، الشكل والإخراج الفني للكتاب)، بهدف الحصول على التغذية الراجعة اللازمة التي قد تفيد واضعي المناهج على تطويره ليتلاءم مع المرحلة الدراسية موضوع البحث، ويرى الباحث أن مشكلة الدراسة تكمن في الإجابة عن السؤال الآتي: ما درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصّف الثّامن الأساسي في المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين في فلسطين؟

وتحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصّف الثّامن الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مدارس مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل في فلسطين؟
2. ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:
3. ما درجة استجابة المعلمين والمعلمات في مدارس مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل في فلسطين على محاور الاستبانة (الأهداف التعليمية، والمحتوى التعليمي، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم، والشكل والإخراج الفني للكتاب)؟
4. هل توجد فروق بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل في فلسطين تعزى إلى الجنس؟
5. هل توجد فروق بين متوسطات درجات تقويم المعلمين والمعلمات كتاب اللغة العربية للصف الثامن في مدارس مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل في فلسطين تعزى إلى المؤهل العلمي؟
6. هل توجد فروق بين متوسطات درجات تقويم المعلمين والمعلمات نحو كتاب اللغة العربية للصف الثامن في مدارس مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل في فلسطين تعزى إلى سنوات الخبرة؟

فرضيات الدراسة

1. لا توجد فروق بين متوسطات درجات تقويم المعلمين والمعلمات نحو تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل في فلسطين تعزى إلى الجنس.
2. لا توجد فروق بين متوسطات درجات تقويم المعلمين والمعلمات نحو تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل في فلسطين تعزى إلى المؤهل العلمي.
3. لا توجد فروق بين متوسطات درجات تقويم المعلمين والمعلمات نحو تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل في فلسطين تعزى إلى سنوات الخبرة.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في مديرية التربية والتعليم في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في ضوء المحاور الآتية: (الأهداف التعليمية، والمحتوى التعليمي، وأساليب التقويم، والأنشطة التعليمية، والشكل والإخراج الفني للكتاب)، ومعرفة الفروق في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات في كل من متغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العملي، وسنوات الخبرة)

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

تكمن أهمية هذه الدراسة كونها تناولت تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل في فلسطين، كما تنبع أهمية الدراسة من ارتباطها باللغة العربية، بوصفها لغة القرآن الكريم، وأداة التفاهم والتخاطب بين أبناء الأمة، كما تشكل اللغة العربية أساسا لفهم الكتب الدراسية في المباحث المختلفة. وقد تشكل هذه الدراسة مرجعا يستفيد منه الباحثون في مجال تقويم كتب اللغة العربية بمراحلها المختلفة.

الأهمية التطبيقية:

قد تسهم هذه الدراسة من خلال النتائج التي سيتم التوصل إليها، والتوصيات التي سيقدمها الباحث في هذا الإطار في مساعدة أطراف العملية التعليمية من معلمين ومشرفين على تحديد مواطن الضعف وتلافيها، وتحديد مواطن القوة وتدعيمها في كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في فلسطين، كما أنها قد تفيد هذه الدراسة القائمين على تخطيط المناهج الفلسطينية على إثراء كتاب اللغة العربية للصف الثامن، بالإضافة إلى أنها قد تحث الباحثين على إجراء دراسات تقويمية لكتاب اللغة العربية في المراحل الدراسية المختلفة.

محددات الدراسة

المحددات الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل في فلسطين.

المحددات الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023-2024.

الحدود المكانية: مدارس مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل في فلسطين.

المحددات البشرية: معلمو اللغة العربية ومعلماتها للصف الثامن الأساسي الذين ينتسبون بمديرية التربية والتعليم جنوب الخليل في فلسطين.

مصطلحات الدراسة

التقويم: عملية واسعة وهادفة تتضمن القياس والتشخيص ومن ثم إصدار الأحكام للوصول في النهاية إلى اقتراح العلاج المناسب لتصحيح مسار العملة التقويمية وتحسين نتائجها (الربيعي، 2016).

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: عملية مقننة مستمرة تهدف إلى تشخيص مواطن القوة لتدعيمها، ومواطن الضعف لعلاجها، للوصول إلى أحكام تفيد القائمين على تخطيط المناهج في تعديل الكتاب المدرسي، وتطويره، والتي سيتم قياسها من خلال استجابة معلمي ومعلمات اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل في فلسطين.

كتاب اللغة العربية للصف الثامن: ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: كتاب يتضمن المادة العلمية المعروضة، ويتم فيها مراعاة التسلسل المنطقي والفسيولوجي، ويشمل الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، وأساليب التقويم، واستراتيجيات التدريس.

الدراسات السابقة

أولا: الدراسات العربية:

سعت دراسة صندوق وعون 2023)) إلى تقويم كتاب اللغة العربية(الجيل الثاني) للطور الأول الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة، وتم التأكد من صدق الاستبانة وثباتها، وطبقت على عينة مكونة من(59) معلماً ومعلمة تم اختياراهم بالطريقة العشوائية، بابتدائيات المقاطعة السابعة لولاية الجلفة، وأظهرت النتائج أن مستويات تقديرات المعلمين لتقويم كتاب اللغة العربية(الجيل الثاني) للطور الأول ابتدائي مقبول في بعد الإخراج الفني وبعد التقويم، بينما كان متوسطا في محتوى كتاب اللغة العربية وخصوصية اللغة، بينما في المستوى الأخير لغة الكتاب، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى تقديرات أساتذة اللغة العربية لجودة كتاب اللغة العربية(الجيل الثاني) للطور الأول ابتدائي تعزى لمتغير الجنس .

وهدفت دراسة خوالدة (2023) إلى تقويم كتاب اللغة العربية للصف الحادي عشر في الأردن في ضوء معايير الكتاب الجيد للعام 2021/2020، ولتحقيق أهداف الدراسة جرى استخدام المنهج الوصفي المسحي، حيث طور الباحث استبانة تكونت من (44) فقرة توزعت على المجالات الآتية: (النتاجات، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم، والشكل العام والإخراج الفني للكتاب)،

وتم التحقق من صدق الأداة وثباتها، وتكون مجتمع الدراسة من (7500) معلم ومعلمة يدرسون الصف الحادي عشر في الأردن، وتكونت العينة من (365) جرى اختيارهم بالطريقة المتيسرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقويم كتاب اللغة العربية للصف الحادي عشر جاء بدرجة متوسطة ولجميع المجالات بمتوسط حسابي بلغ (3.36)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( ) بين متوسطات تقويم جودة مجالات (النتاجات، والمحتوى، والتقويم، والشكل العام والإخراج الفني للكتاب) تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، وأصت الدراسة بعدة توصيات منها: مراجعة كتاب اللغة العربية للصف الحادي عشر في الأردن بما يراعي تحقيق معايير إعداد كتاب اللغة العربية الجيد، والقيام بدراسات للكشف عن الصعوبات التي تواجه المعلمين والمعلمات خلال تدريس كتاب اللغة العربية للصف الحادي عشر في الأردن .

أما دراسة علي (2022) فقد هدفت إلى تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثاني المتوسط بجزأيه الأول والثاني للعام الدراسي(2018–2019) في جمهورية العراق من وجهة نظر المدرسين والمدرسات، ومعرفة اتجاهاتهم نحو تطوير المنهج ومعرفة العلاقة بين اتجاهاتهم وتقويمهم للكتاب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتألف مجتمع الدراسة من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للصف الثاني المتوسط للعام (2018–2019) في محافظة بغداد، وتكونت عينة الدراسة من (300) مدرس ومدرسة، واستخدمت الدراسة أداتين(استبانة تقويم ومقياس للاتجاهات)، وأظهرت النتائج أن جوانب القوة في الكتاب كثيرة وأن القائمين على إخراج الكتاب وطبعاته قد بذلوا جهودا جيدة لإخراجه وفقا لمواصفات الكتاب المدرسي الجيد، وخلو الكتاب من الأخطاء اللغوية والعلمية، كما أظهرت النتائج وجوب مراعاة سعة المادة العلمية في الكتاب مع المدة الزمنية لفترة الكورسين الدراسيين، وأشارت النتائج إلى عدم وجود أهداف تعليمية واضحة في بداية كل وحدة دراسية، كما لا توجد في ختام كل وحدة خلاصة مناسبة ترتبط بالأهداف، كما أشارت النتائج إلى اتجاهات الإيجابية للمدرسين نحو تطوير المنهج ولها علاقة ارتباطية للمنهج .

وأجرى الزيود (2021) دراسة هدفت إلى تقويم كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في الأردن، وتألفت من(135) معلما ومعلمة ممن يعملون في مديرية التربية والتعليم للواء سحاب في محافظة العاصمة للعام الدراسي(2019–2020)، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة التي بلغ عدد فقراتها(58) فقرة، وتم التحقق من صدق الأداة وثباتها، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(t)، وأظهرت النتائج أن التقديرات التقويمية لكتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات جاءت مرتفعة في جميع المجالات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التقديرات لكتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، وأوصت الدراسة بعدة توصيات منها: الاستمرار في إشراك المعلمين في إعداد المناهج وتطويرها، إجراء دراسات تقويمية لكتاب اللغة العربية في مراحل دراسية أخرى من وجهة نظر مديري المدارس والطلاب.

وسعت دراسة دواي (2020) إلى تقويم مادة اللغة العربية للصف الثاني المتوسط في ضوء معايير جودة الكتاب المدرسي من وجهة نظر المدرسين والمدرسات، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها، واختيرت العينة بالطريقة العشوائية، وتألفت العينة من(200) فرد ، أعد الباحث استبانة تكونت من سبعة مجالات، ومكونة من(90) معياراً، تم التأكد من صدق الأداة وثباتها، ولتحليل البيانات تم استخراج الأوساط الرجحة والأوزان المئوية لمعايير الاستبانة، وأسفرت النتائج عن أن بعض المعايير تمثل جانب ضعف حقيقي في المحتوى تعود لأمور تنظيمية وإخراجية وتقديرية وتعزيزية، وأن (67) معياراً تقويمياً من مجموع (90) معياراً تمثل جوانب قوة، و(23) معياراً تقويميا من مجموع(90) معياراً تمثل جوانب ضعف، وأوصت الدراسة على وزارة التربية إشراك المدرسين في وضع الكتاب المدرسي وتصميمه، وتزيد المدارس بحاجتها من الوسائل التعليمية.

وهدفت دراسة أبو رديعة (2020) التعرف إلى درجة تقويم كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي من وجهة نظر علمي اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطور الباحث استبانة في(5) مجالات: مقدمة الكتاب، أهداف الكتاب، والوسائل، والأساليب والأنشطة التعليمية، والتقويم، وبلغ عدد فقرات الاستبانة(55) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من(135) معلماً ومعلمة ممن يدرسون كتاب لغتنا العربية للصف الرابع الأساسي في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق للعام الدراسي (2019–2020)، وأظهرت النتائج في السؤال الأول في الدرجة الكلية بالمستوى المتوسط، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل(3.62)، بينما أظهرت نتائج السؤال الثاني وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعوى

لمتغير الجنس والمؤهل العلمي في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية لصالح الإناث والدراسات العليا، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة وجاءت الفروق لصالح(10 سنوات فأكثر)، وأوصت الدراسة بعدة توصيات منها: إعادة النظر بتقويم الكتاب، وذلك بالتنوع بأساليب التقويم المختلفة والمناسبة، وإعادة النظر بأهداف كتاب لغتنا العربية.

وهدفت دراسة المطوف (2020) إلى الكشف عن درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى كتاب اللغة العربية من وجهة نظر معلمات ومشرفات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة طورت الباحثة استبانة، وشملت عينة الدراسة(265) معلمة و(12) مشرفة، وأظهرت النتائج أن مجمل المتوسط الحسابي بمهارات القرن الحادي والعشرين ككل(3.17)، وأن مهارات الابتكار بمتوسط حسابي(3.13)، ومهارات التكنولوجيا والمعلومات ووسائل الإعلام بمتوسط حسابي(3.16)، ومهارات الحياة والعمل بمتوسط(3.23)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى كتاب اللغة العربية للصفوف الأولية من وجهة نظر معلمات ومشرفات الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمكة المكرمة تعزى لاختلاف(طبيعة العمل، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية، الدورات التدريبية)، وأوصت الدراسة بضرورة القيام بمعالجة بعض نواحي النقص الموجود في محتوى اللغة العربية للصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية من خلال دمج العديد من مهارات القرن الواحد والعشرين في الكتب المدرسية.

ثانيا: الدراسات الأجنبية

هدفت دراسة امرول وآخرين (Imrol et.AL, 2021) إلى تقييم المنهج التركي 2018، واستخدم الباحثون المنهج المختلط(الكمي والنوعي)، حيث قام الباحثون بتحليل المنهج التركي للصفوف من الأول إلى الثامن كوثيقة، وبعد ذلك تم إجراء استطلاع داخل الفصل عبر الإنترنت ومقابلات مع المعلمين فيما يتعلق بالمناهج التركية للصفين الأول والخامس، وتم إجراء الملاحظات داخل الفصل الدراسي؛ لمعرفة كيف ينعكس المنهج في الممارسة العملية، حيث تم تقييم (نتائج التعلم، والمحتوى، وعملية التدريس والتعلم، والقياس والتقويم، والخصائص العامة واستخدام المنهج)، وأظهرت النتائج أن هناك تعارضاً واضحاً بين المنهج الرسمي والعملياتي، كما كشفت المقابلات النتائج أن الغالبية العظمى استجابوا بشكل إيجابي وبنسبة عالية للاستبانة عبر الإنترنت، في حين كشفت المقابلات الجماعية المركزة أن المعلمين ليس لديهم المعرفة الكافية حول الابتكارات في المناهج الدراسية.

وسعت دراسة سولانجي وميمون (Nadeem & Memon, 2020) إلى تقييم اللغة الإنجليزية للطلاب الجامعيين، وهو كتاب دراسي موصوف لفصول اللغة الإنجليزية في جامعة السند، جامشور، باكستان(UOSJP)، تم تكييف إطار الآن كننغسورث(1995)، جزئيا لتقييم الكتاب على معايير مهارة القراءة، ومهارة الكتابة، وتمثيل الثقافة، وتنظيم محتوياته، وهذه دراسة بحثية استكشافية، تعتمد على تصميم البحث المسحي باستخدام المنهج الكمي، وتقوم هذه الدراسة بإجراء تقييم ما بعد الاستخدام للغة الإنجليزية للطلاب الجامعيين(باستخدام طريقة القائمة المرجعية)، وتكون أداة الدراسة من الاستبانة المبنية على المعايير المعدلة، وتكونت عينة الدراسة من(27) مدرسا للغة الإنجليزية من جامعة السند، جامشور، باكستان، وأظهرت النتائج: أن برنامج اللغة الإنجليزية للطلاب الجامعيين يلبي درجة التقييم المنخفضة فيما يتعلق بمعايير القراءة والثقافة والتنظيم، إلا أن معايير مهارة الكتابة تستوفي درجة التقييم المتوسطة.

وأجرى لام (Lam, 2019) دراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة توظيف معلمي اللغات الأجنبية في هونج كونج للتقويم البديل، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أدوات الدراسة في الاستبانة، والمقابلة، والملاحظة، وتكونت أداة الدراسة من(66) معلما، وأظهرت النتائج وجود درجة مرتفعة من الوعي لدى أفراد عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج تنوع أساليب التقويم البديل التي يستخدمها أفراد عينة الدراسة من أجل تقييم تعلم الطالب، وقدمت الدراسة عدة توصيات منها: أهمية توظيف التقويم البديل في التعليم.

وسعت دراسة سابزاليبور وكوشا (Sabzalipour & Koosha, 2014) إلى تقويم محتوى كتاب اللغة الإنجليزية التي تدرس في المدارس الثانوية الإيرانية من وجهة نظر المعلمين، ونوقشت مزايا الكتب المدرسية وعيوبها من خلال ثمانية معايير مستخرجة من مختلف قوائم المعايير العالمية، طبقت الدراسة في عدد من المدارس الثانوية في مازندران في إيران، استخدمت الدراسة المنهج المختلط(الوصفي والنوعي)، وتكونت عينة الدراسة من(271) معلما ومعلمة ممن يدرسون اللغة الإنجليزية، وتمثلت أداة

الدراسة في الاستبانة، وتكونت من(40) فقرة، وفق المحاور الثمانية: المحتوى، والمظهر المادي، والتمارين، والأنشطة، ووضوح التعليمات، ومستوى الكتب المدرسية، وأظهرت النتائج: أن معظم الطلاب موافقون على المعايير الواردة في الكتاب المدرسي، كما كشفت النتائج عن رضا الطلاب عن الكتب المدرسية واتجاهاتهم الإيجابية نحو كتب اللغة الإنجليزية.

وهدفت دراسة توم (Tom, 2014) إلى تقويم منهاج اللغة الإنجليزية وفق شهادة نيجيريا في التعليم في كلية التربية بولاية أوجون، إذ إن ضعف أداء الطلاب في امتحانات اللغة الإنجليزية أصبح مصدر قلق لكثير من الآباء والأمهات وأصحاب القرار والحكومات أيضا، حيث أعاقت هذه المشكلة العديد من الطلاب النيجيريين من الانتقال إلى التعليم العالي، لذا نحن بحاجة إلى دراسة فاعلية أداء معلمي اللغة الإنجليزية في مدارس نيجيريا، وسعت هذه الدراسة إلى سد الفجوة من خلال تقويم تنفيذ مناهج اللغة الإنجليزية NCE، من أجل تحديد مدى فعالية أداء المعلمين لهذه المناهج، واشتملت الدراسة على عينة تكونت من (10) محاضرين، و(20) طالبا، واستخدمت الدراسة الاستبانة، والملاحظة، والمقابلة، وأظهرت النتائج: أن المحاضرين استخدموا في الغالب مجموعة من أساليب التدريس في الفصول الدراسية، كما أظهرت النتائج أن الموارد المادية والبشرية غير كافية، وأن المدرسة ناقصة من الناحية التكنولوجية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تبين للباحث من خلال عرض الدراسات السابقة القيمة التي أولاها الباحثون لكتاب اللغة العربية في المراحل الدراسية المختلفة، كما اتضح أثناء قراءة الدراسات السابقة، وتفحصها، واتفاقها مع الدراسة الحالية، من حيث موضوع الدراسة وهو تقويم كتاب اللغة العربية، كدراسة الخوالدة (2023)، ودراسة علي (2022)، ودراسة الزيود (2021)، ودراسة أبو رديعة (2020)، ودراسة المطوف (2020)، كما أن التوجه لدراسة منهاج اللغة العربية يدل على أهمية اللغة العربية والحرص على استكشاف مواطن القوة وتدعيمها، وتحديد مواطن الضعف لمعالجتها وتقويمها؛ لأنها تشكل أساس هوية الأمة العربية والإسلامية، كما اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اتباعها المنهج الوصفي، وعينة الدراسة المتمثلة في المعلمين، واستخدامها الاستبانة أداة للدراسة، كدراسة صندوق وعون (2023)، ودراسة Lam (2019)، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة، مثل دراسة صندوق وعون (2023)، ودراسة الخوالدة (2023)، في المحاور المكونة للاستبانة (الشكل والإخراج الفني للكتاب، والأهداف التعليمية، وأساليب التقويم، والمحتوى التعليمي، والأنشطة التعليمية). وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تناولت تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في نسخته الحديثة 2023–2024 ، كما تميزت في فقرات المكونة للاستبانة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: استخدام الباحث المنهج الوصفي باعتباره المنهج الذي يهتم بوصف الظاهرة ودراستها وجمع البيانات والمعلومات الدقيقة لملاءمتها لمثل هذه الدراسة، للكشف عن درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر معلميه في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل في فلسطين.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية ومعلماتها ممن يدرسون الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل في فلسطين، للعام الدراسي 2023–2024، البالغ عددهم (80) معلما معلمة، منهم (35) معلما، و(45) معلمة، حسب السجلات الرسمية في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل. حسب الجدول الآتي:

الجدول (1): يوضح توزيع مجتمع الدراسة في مديرية جنوب الخليل للعام 2023–2024

المديرية	الجنس		المجموع
جنوب الخليل	ذكر	أنثى	80
المجموع	35	45	

عينة الدراسة

تم اختيار عينة مكونة من (53) معلما ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة العينة المتيسرة، وتمثل عينة الدراسة (66.25%) من مجتمع الدراسة. والجدول الآتي، يبين توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغيراتها المستقلة.

الجدول (2): يوضح خصائص العينة حسب متغيرات الدراسة.

المتغيرات	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	25	47.2%
	أنثى	28	52.8%
	المجموع	53	100%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	43	81.1%
	دراسات عليا	10	14.9%
	المجموع	53	100%
سنوات الخبرة	سنوات 5 أقل من	9	17%
	سنوات5- 10 من	12	22.6%
	سنوات10 أكثر من	32	60.4%
	المجموع	53	100%

أداة الدراسة

لتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث بإعداد أداة الدراسة التي تمثلت في الاستبانة، وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، مثل دراسة الخوالدة (2023)، ودراسة علي (2022)، ودراسة الزيود (2021)، ودراسة أبو رديعة (2020)، ودراسة داوي (2020)، لقياس درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي من وجهة المعلمين في مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل في فلسطين .

صدق أداة الدراسة

تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية والتعليم، وأساليب التدريس وتقويم المناهج، وفي ضوء الملاحظات التي أشار إليها المحكمون، تم إعادة صياغة بعض الفقرات، وحذف بعضها، وتعديلها، وتكونت الاستبانة في صوتها النهائية من(55) فقرة موزعة على خمسة محاور.

ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات الأداة قام الباحث بتطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (15) معلماً معلمة من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معادلة كرونباخ ألفا لكل محور من محاور الاستبانة، والاستبانة ككل، كما في الجدول الآتي :

الجدول (3): معامل كرونباخ ألفا لإيجاد ثبات الاستبانة

الرقم	المعيار	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	أهداف الكتاب	11	0.79
2	محتوى الكتاب	13	0.83
3	الأنشطة التعليمية	9	0.87
4	أساليب التقويم	12	0.88
5	الشكل والإخراج الفني للكتاب	10	0.89
	المجموع	55	0.94

مفتاح التصحيح

اعتمد الباحث المفتاح الآتي في تصحيح درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل، لتفسير النتائج.

الجدول (4): يبين مفتاح التصحيح

المدى	التقدير
1.00 2.33 _	درجة منخفضة
2.33_ 3.67	درجة متوسطة
3.68 _ 5	درجة مرتفعة

إجراءات الدراسة

قام الباحث بالخطوات الآتية:

1. الحصول على تسهيل المهمة للقيام بالدراسة.
2. تعميم الاستبانة وتوزيعها على مجتمع الدراسة، ذلك من خلال مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل في فلسطين.
3. جمع الاستجابات المكتملة لمعالجتها إحصائيا.
4. إدخال البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام برنامج SPSS، وإجراء التحليل للبيانات للوصول إلى النتائج.
5. مناقشة نتائج الدراسة، وتقديم التوصيات.

متغيرات الدراسة

أولا: المتغيرات المستقلة:

- الجنس: وله مستويان هما: (ذكر، وأنثى).
- المؤهل العلمي: وله مستويان هما: (البكالوريوس، والدراسات العليا).
- سنوات الخبرة: ولها ثلاثة مستويات هما: (أقل من 5 سنوات)، (من 5 إلى 10 سنوات)، (أكثر من 10 سنوات).

المتغيرات التابعة: درجة تقويم كتب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل في فلسطين.

المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث برنامج SPSS لمعالجة البينات إحصائيا، وتم استخراج النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعادلة كرونباخ ألفا، واختبار "ت" العينات المستقلة (Independent t-test)، واختبار تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA)

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة تقويم كتب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر معلميه في مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل؟

ولمعرفة درجة استجابة المعلمين عن محاور الاستبانة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وكانت درجة استجابة أفراد الدراسة على محاور الاستبانة كما يأتي:

الجدول (5): يوضح درجة تقويم عينة الدراسة على محاور الاستبانة.

المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
الشكل والإخراج الفني للكتاب	3.85	0.516	مرتفعة
الأهداف التعليمية	3.66	0.517	متوسطة
أساليب التقويم	3.63	0.512	متوسطة
المحتوى التعليمي	3.58	0.576	متوسطة
الأنشطة التعليمية	3.38	0.640	متوسطة
درجة التقويم الكلي	3.62	0.552	متوسطة

يبين الجدول (5) أن درجة التقويم الكلي لكتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في مديرية التربية والتعليم في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، جاءت بمتوسط حسابي بلغ (3.62)، وانحراف معياري (0.460)، وهي درجة متوسطة، وهذا يدل على درجة تقويم متوسطة للكتاب، حيث جاء محور الشكل والإخراج الفني للكتاب في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي بلغ(3.85)، وانحراف معياري (0.516)، ونسبية مئوية (0.77%)، وهي درجة مرتفعة. وتتفق نتائج هذه دراسة مع دراسة صندوق وعون (2023) حيث بينت أن الإخراج الفني لكتاب اللغة العربية للطور الأول على أعلى نسبة بلغت (71%)، ودراسة الشراونة (2018) حيث أظهرت النتائج أن مجال الشكل والإخراج الفني حصل على درجة تقويم كبيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.76).

تلاه في الترتيب الثاني محور الأهداف التعليمية، بمتوسط حسابي (3.66)، وانحراف معياري (0.517)، ونسبة مئوية (0.73%) وهي درجة متوسطة، وتتفق هذه الدراسة ودراسة خوالدة (2023) التي بينت أن مجال النتاجات حصل على درجة تقويم متوسطة، بمتوسط حسابي (3.33)، وانحراف معياري(0.706)، وأبو رديعة (2020) حيث أظهرت النتائج حصول مجال أهداف الكتاب على درجة تقويم متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (3.58)، وانحراف معياري (0.651).

أما محور أساليب التقويم فقد جاء في الترتيب الثالث، بمتوسط حسابي بلغ (3.63)، وبانحراف معياري (0.512)، ونسبة مئوية(0.72%)، وهي درجة متوسطة، وتتفق هذه نتائج هذه الدراسة ودراسة خوالدة (2023)، حيث حصل مجال التقويم على درجة تقويم متوسطة، بمتوسط حسابي (3.33)، وانحراف معياري (0.766)، وأبو رديعة (2020) حيث حصل مجال التقويم على درجة تقويم متوسطة، بمتوسط حسابي (3.16)، وانحراف معياري (0.831)، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الزيود (2021) التي بينت أن مجال التقويم حصل على تقويم مرتفعة، بمتوسط حسابي (3.81)، والشلالفة (2018) التي بينت نتائجها حصول مجال التقويم على درجة تقويم كبيرة، بمتوسط حسابي (3.73)، وانحراف معياري (0.42).

ثم محور المحتوى التعليمي في الترتيب الرابع، بمتوسط حسابي بلغ (3.58)، وانحراف معياري بلغ (0.576)، ونسبة مئوية بلغت(0.71%)، وهي درجة تقويم متوسطة، وتتفق نتائج هذه الدراسة ودراسة صندوق وعون(2023) التي بينت أن مجال محتوى كتاب اللغة العربية حصل على نسبة بلغت (66%)، ودراسة خوالدة (2023) حيث بينت النتائج أن مجال المحتوى على درجة تقويم متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (3.24)، وانحراف معياري (0.737)، واختلفت هذه الدراسة مع دراسة غوادرة (2016) التي أظهرت نتائجها درجة تقويم منخفضة لمحور المحتوى التعليمي، بمتوسط حسابي بلغ(2.43).

وجاء محور الأنشطة التعليمية في الترتيب الأخير بدرجة كلية متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (3.38)، وانحراف معياري بلغ (0.640)، ونسبة مئوية بلغت (0.67%)، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة الشراونة (2018) التي بينت النتائج أن مجال الوسائل التعليمية والأنشطة على درجة تقويم متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (3.50)، وانحراف معياري (0.40%) ودراسة خوالدة (2023) حيث أظهرت النتائج درجة تقويم متوسطة لمحور الأنشطة التعليمية، بمتوسط حسابي بلغ (3.08).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما درجة استجابة المعلمين والمعلمات في مدارس مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل في فلسطين على محاور الاستبانة؟

أولا: الشكل والإخراج الفني للكتاب

ولمعرفة درجة استجابة المعلمين على محور الشكل والإخراج الفني، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، وكانت درجة استجابة أفراد الدراسة على محور الشكل والإخراج الفني، والجدول (6) يوضح ذلك :

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجات تقويم محور الشكل والإخراج الفني للكتاب

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقويم
1	يشتمل الكتاب على فهرس يوضح موضوعاته.	4.28	0.661	0.85%	مرتفعة
2	عناوين الكتاب الرئيسة والفرعية بارزة بوضوح	4.07	0.675	0.81%	مرتفعة
3	لغة الكتاب تمتاز بالسهولة والوضوح.	3.94	0.534	0.78%	مرتفعة
4	يتصف ورق الكتاب بالجودة من حيث اللون والحجم ومساحة الصفحات.	3.94	0.841	0.78%	مرتفعة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقويم
5	يحتوي الكتاب على قائمة مناسبة بالموضوعات.	3.79	0.817	0.75%	مرتفعة
6	مناسبة تقسيم الكتاب إلى جزأين.	3.79	0.927	0.75%	مرتفعة
7	يحتوي الكتاب على قائمة بالمراجع المستخدمة في تأليف الكتاب.	3.75	1.036	0.75%	مرتفعة
8	يخلو الكتاب من الأخطاء المطبعية والنحوية والإملائية.	3.73	0.763	0.74%	مرتفعة
9	ألوان الكتاب جذابة ومشوقة للطلبة.	3.62	0.882	0.72%	متوسطة
10	طول الكتاب وعرضه مناسب لهذه المرحلة.	3.56	0.950	0.73%	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.85	0.516	0.77%	مرتفعة

تشير النتائج في الجدول (6) أن درجة التقويم الكلية لمعلمي كتاب اللغة العربية ومعلماتها للصف الثامن الأساسي في مديرية التربية والتعليم جنوب في فلسطين على فقرات محور الشكل والإخراج الفني للكتاب جاءت مرتفعة، حيث بينت البيانات الواردة في الجدول أن القفرات (يشتمل الكتاب على فهرس يوضح موضوعاته، وعناوين الكتاب الرئيسة والفرعية بارزة بوضوح، ولغة الكتاب تمتاز بالسهولة والوضوح، ويتصف ورق الكتاب بالجودة من حيث اللون والحجم ومساحة الصفحات، ويحتوي الكتاب على قائمة مناسبة بالموضوعات، ومناسبة تقسيم الكتاب إلى جزأين، ويحتوي الكتاب على قائمة بالمراجع المستخدمة في تأليف الكتاب، ويخلو الكتاب من الأخطاء المطبعية والنحوية والإملائية)، حصلت على درجة تقويم مرتفعة، حيث حصلت الفقرة الأولى (يشتمل الكتاب على فهرس يوضح موضوعاته) على أعلى ترتيب بمتوسط حسابي بلغ (4.28)، وانحراف معياري بلغ (0.661)، تلاها الفقرة الثانية (عناوين الكتاب الرئيسة والفرعية بارزة بوضوح)، بمتوسط حسابي(4.07)، وانحراف معياري (0.675).
ثم الفقرة الثالثة (لغة الكتاب تمتاز بالسهولة والوضوح)، بمتوسط حسابي(3.94)، وانحراف معياري (0.534)، تلاها الفقرة الرابعة (يتصف ورق الكتاب بالجودة من حيث اللون والحجم ومساحة الصفحات)، بمتوسط حسابي (3.94)، وانحراف معياري (0.841)، تلاها الفقرة الخامسة (يحتوي الكتاب على قائمة مناسبة بالموضوعات)، بمتوسط حسابي (3.79)، وانحراف معياري (0.817)، ثم الفقرة السادسة (مناسبة تقسيم الكتاب إلى جزأين)، بمتوسط حسابي (3.79)، وانحراف معياري (0.927)، ثم الفقرة السابعة (يحتوي الكتاب على قائمة بالمراجع المستخدمة في تأليف الكتاب)، بمتوسط حسابي (3.75)، وانحراف معياري (1.036)، تلاها الفقرة الثامنة(يخلو الكتاب من الأخطاء الطباعية والنحوية والإملائية)، بمتوسط حسابي (3.62)، وانحراف معياري (0.763)، كما حصلت الفقرتان التاسعة والعاشرة (ألوان الكتاب جذابة ومشوقة للطلبة، وطول الكتاب وعرضه مناسب لهذه المرحلة.) على درجة تقويم متوسطة، حيث حصلت الفقرة التاسعة (ألوان الكتاب جذابة ومشوقة للطلبة)، على متوسط حسابي (3.62)، وانحراف معياري (0.882)، وجاءت الفقرة العاشرة (طول الكتاب وعرضه مناسب لهذه المرحلة) في الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي بلغ (3.56)، وانحراف معياري بلغ (0.950)، كما جاءت الدرجة الكلية لهذا المحور مرتفعة، بمتوسط حسابي (3.85)، وانحراف معياري بلغ (0.516)، ونسبة مئوية (0.77%).
ويعزو الباحث ذلك إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم الفلسطينية خاصة مركز المناهج بالشكل والإخراج الفني للكتاب المدرسي، من حيث تصميمه، ونوع الورق المستخدم، وغلاف الكتاب والصور، وسلامة لغة الكتاب، كما يدل ذلك على الجهد المبذول في إخراج الكتاب؛ لأنه يعكس فلسفة المنهاج، ورؤية الوزارة في ارتباط الكتاب بالمرحلة الدراسية موضوع الدراسة، والتزام مصممي الكتاب المدرسي بمعايير تصميم وإخراج الكتاب الجيد، لذا يرى الباحث أن محور الشكل والإخراج الفني للكتاب يخلو من أوجه القصور بحسب ما عبر عنه أفراد العينة من المعلمين؛ لعدم حصول أي من فقراته على درجة منخفضة.

ثانيا: محور الأهداف التعليمية

ولمعرفة درجة استجابة المعلمين على محور الأهداف التعليمية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، وكانت درجة استجابة أفراد الدراسة على محور الأهداف التعليمية، والجدول (7) يوضح ذلك :

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمحور فقرات الأهداف التعليمية، مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقويم
1	الأهداف محددة وواضحة ودقيقة	4.01	0.635	0.80%	مرتفعة
2	تعمق أهداف الكتاب الحس الوطني الفلسطيني	3.83	0.893	0.76%	مرتفعة
3	صياغة الأهداف في صورة إجرائية يمكن ملاحظتها وقياسها.	3.81	0.621	0.76%	مرتفعة
4	تنسجم الأهداف مع رسالة المؤسسة التعليمية.	3.75	0.676	0.75%	مرتفعة
5	تعزز الأهداف قيم المواطنة عند الطلبة	3.75	0.938	0.75%	مرتفعة
6	شمولية الأهداف لنواتج التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية.	3.71	0.689	0.74%	مرتفعة
7	تنمي أهداف الكتاب قدرة المتعلمين على التفكير اللغوي.	3.64	0.736	0.73%	متوسطة
8	ترتبط أهداف الكتاب بأهداف المرحلة التعليمية.	3.58	0.795	0.71%	متوسطة
9	مراعاة الأهداف الفروق الفردية بين المتعلمين.	3.52	0.749	0.70%	متوسطة
10	مناسبة الأهداف لخصائص نمو الطلاب	3.43	0.720	0.68%	متوسطة
11	ترتبط الأهداف بمتطلبات المجتمع المستقبلية.	3.26	0.812	0.65%	منخفضة
	الدرجة الكلية	3.66	0.517	0.73%	متوسطة

تبين النتائج في الجدول(7) أن درجة تقويم معلمي كتاب اللغة العربية ومعلماتها للصف الثامن في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل في فلسطين على فقرات محور الأهداف التعليمية للكتاب جاءت متوسطة بشكل عام، بمتوسط حسابي(3.66)، وانحراف معياري(0.517)، ونسبة مئوية (73%)، حيث حصلت الفقرات (الأهداف محددة وواضحة ودقيقة، وتعمق أهداف الكتاب الحس الوطني الفلسطيني، وصياغة الأهداف في صورة إجرائية يمكن ملاحظتها وقياسها، وتنسجم الأهداف مع رسالة المؤسسة التعليمية، وتعزز الأهداف قيم المواطنة عند الطلبة، وشمولية الأهداف لنواتج التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية) على درجة تقويم مرتفعة، فجاءت الفقرة الأولى (الأهداف محددة وواضحة ودقيقة) بمتوسط حسابي(4.01)، وانحراف معياري(0.635).

ثم الفقرة الثانية (تعمق أهداف الكتاب الحس الوطني الفلسطيني)، بمتوسط حسابي (3,83)، وانحراف معياري (0.893)، تلاها الفقرة الثالثة (صياغة الأهداف في صورة إجرائية يمكن ملاحظتها وقياسها)، بمتوسط حسابي (3.81)، وانحراف معياري (0.621)، تلاها الفقرة الرابعة (تنسجم الأهداف مع رسالة المؤسسة التعليمية)، بمتوسط حسابي (3.75)، وانحراف معياري (0.676)، ثم الفقرة الخامسة (تعزز الأهداف قيم المواطنة عند الطلبة)، بمتوسط حسابي (3.75)، وانحراف معياري (0.938)، تلاها الفقرة السادسة(شمولية الأهداف لنواتج التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية)، بمتوسط حسابي (3.71)، وانحراف معياري (0.689)، بينما حصلت الفقرات (تنمي أهداف الكتاب قدرة المتعلمين على التفكير اللغوي، وترتبط أهداف الكتاب بأهداف المرحلة التعليمية، ومراعاة الأهداف الفروق الفردية بين المتعلمين، ومناسبة الأهداف لخصائص نمو الطلاب)، على درجة تقويم متوسطة، حيث حصلت الفقرة السابعة (تنمي أهداف الكتاب قدرة المتعلمين على التفكير اللغوي) على متوسط حسابي (3.64)، وانحراف معياري (0.736).

تلاها الفقرة الثامنة (ترتبط أهداف الكتاب بأهداف المرحلة التعليمية) بمتوسط حسابي (3.58)، وانحراف معياري (0.795)، ثم الفقرة التاسعة (مراعاة الأهداف الفروق الفردية بين المتعلمين) بمتوسط حسابي(3.52)، وانحراف معياري (0.749)، تلاها الفقرة العاشرة (مناسبة الأهداف لخصائص نمو الطلاب)، بمتوسط حسابي (3.43)، وانحراف معياري (0.720)، وجاءت في الترتيب الفقرة الحادية عشر (ترتبط الأهداف بمتطلبات المجتمع المستقبلية)، بمتوسط حسابي (3.26)، وانحراف معياري (0.812)، وهي درجة تقويم منخفضة.

ويعزو الباحث ذلك إلى حرص القائمين على المناهج الفلسطينية في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية واهتمامهم بالأهداف التعليمية، كونها تمثل الركن الأساسي في العملية التعليمية، وصياغتها بشكل دقيق وواضح، وتحديدها إجرائيا، يساعد في تنفيذ المنهاج وتقويمه.

ثالثا: النتائج المتعلقة بمحور أساليب التقويم

ولمعرفة درجة استجابة المعلمين على محور أساليب التقويم، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، وكانت درجة استجابة أفراد الدراسة على محور أساليب التقويم، والجدول رقم (8) يوضح ذلك :

الجدول(8) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمحور فقرات أساليب التقويم.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقويم
1	تتصف عملية التقويم بالاستمرارية.	3.79	0.660	0.75%	مرتفعة
2	أدوات التقويم صادقة تقيس ما وضعت لقياسه.	3.79	0.689	0.75%	مرتفعة
3	تتسم أساليب التقويم بالموضوعية؛ أي لا تتأثر بذاتية المصحح.	3.77	0.608	0.75%	مرتفعة
4	تنوع أساليب التقويم وتكاملها.	3.71	0.717	0.74%	مرتفعة
5	يراعي التقويم الفروق الفردية بين المتعلمين.	3.67	0.753	0.73%	متوسطة
6	تكون أساليب التقويم اقتصادية في الوقت والجهد والتكلفة.	3.66	0.732	0.73%	متوسطة
7	تتصف أدوات التقويم بالثبات.	3.64	0.623	0.72%	متوسطة
8	قدرة التقويم على قياس المستويات المعرفية العليا.	3.60	0.792	0.72%	متوسطة
9	ارتباط أساليب التقويم بنواتج التعلم المستهدفة.	3.58	0.663	0.71%	متوسطة
10	شمولية أساليب التقويم لجوانب التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية.	3.49	0.696	0.69%	متوسطة
11	تناول أساليب التقويم للجوانب النظرية والجوانب العملية للمنهج.	3.45	0.722	0.69%	متوسطة
12	استخدام نتائج التقويم في تحسين وتطوير منظومة المنهج المدرسي.	3.39	0.839	0.67%	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.63	0.512	0.72%	متوسطة

تشير النتائج في الجدول (8) إلى أن درجة تقويم معلمي كتاب اللغة العربية ومعلماتها للصف الثامن في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل على فقرات محور أساليب التقويم للكتاب جاءت متوسطة بشكل عام، بمتوسط حسابي(3.63)، وانحراف معياري (0.512)، ونسبة مئوية (72%)، حيث حصلت الفقرات (تتصف عملية التقويم بالاستمرارية، وأدوات التقويم صادقة تقيس ما وضعت لقياسه، وتتسم أساليب التقويم بالموضوعية؛ أي لا تتأثر بذاتية المصحح، وتنوع أساليب التقويم وتكاملها.) على أعلى ترتيب، وبدرجة تقويم مرتفعة، فجاءت الفقرة الأولى (تتصف عملية التقويم بالاستمرارية) بمتوسط حسابي (3.79)، وانحراف معياري (0.660)، والفقرة الثانية (أدوات التقويم صادقة تقيس ما وضعت لقياسه) بمتوسط حسابي (3.79)، وانحراف معياري (0.689).

والفقرة الثالثة (تتسم أساليب التقويم بالموضوعية؛ أي لا تتأثر بذاتية المصحح) بمتوسط حسابي (3.77)، وانحراف معياري (0.608)، والفقرة الرابعة (تنوع أساليب التقويم وتكاملها) بمتوسط حسابي (3.71)، وانحراف معياري (0.717)، بينما حصلت الفقرات (يراعي التقويم الفروق الفردية بين المتعلمين، وتكون أساليب التقويم اقتصادية في الوقت والجهد والتكلفة، وتتصف أدوات التقويم بالثبات، وقدرة التقويم على قياس المستويات المعرفية العليا، وارتباط أساليب التقويم بنواتج التعلم المستهدفة، وشمولية أساليب التقويم لجوانب التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية.) على درجة تقويم متوسطة، حيث حصلت الفقرة الخامسة (تكون أساليب التقويم اقتصادية في الوقت والجهد والتكلفة) على بمتوسط حسابي (3.67)، وانحراف معياري (0.753)، والفقرة السادسة (تكون أساليب التقويم اقتصادية في الوقت والجهد والتكلفة) بمتوسط(3.66)، وانحراف معياري (0.732)، والفقرة السابعة (تتصف أدوات التقويم بالثبات) بمتوسط (3.64)، وانحراف معياري (0.623)، والفقرة الثامنة (قدرة التقويم على قياس المستويات المعرفية العليا) بمتوسط (3.60)، وانحراف معياري (0.792)، والفقرة التاسعة (ارتباط أساليب التقويم بنواتج التعلم

المستهدفة) بمتوسط (3.58)، وانحراف معياري (0.663)، والفقرة العاشرة (شمولية أساليب التقويم لجوانب التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية) بمتوسط (3.49)، وانحراف معياري (0.696).
والفقرة الحادية عشرة (تناول أساليب التقويم للجوانب النظرية والجوانب العملية للمنهج) بمتوسط (3.45)، وانحراف معياري (0.722)، وحصلت الفقرة الثانية عشرة (استخدام نتائج التقويم في تحسين منظومة المنهج المدرسي وتطويرها) على الترتيب الأخير بمتوسط(3.39)، وانحراف معياري (0.839). ويعزو الباحث ذلك إلى أن عملية التقويم تحقيق مبدأ استمرارية تقويم الأهداف التعليمية، والمحتوى التعليمي، والأنشطة التعليمية، وتكاملها، وارتباطها بنواتج التعلم، وقدرتها على تنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، ويهدف التقويم إلى تطوير الكتاب المدرسي وتحسينه من خلال تحديد مواطن الضعف ومعالجتها، ومواطن القوة وتدعيمها، كما تهدف عملية التقويم إلى معرفة مدى تحقق الأهداف المرجوة في مقرر كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في فلسطين.

رابعا: النتائج المتعلقة بمحور المحتوى التعليمي.

ولمعرفة درجة استجابة المعلمين على محور المحتوى التعليمي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، وكانت درجة استجابة أفراد الدراسة على محور المحتوى التعليمي، والجدول (9) يوضح ذلك :

الجدول: (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمحور فقرات المحتوى التعليمي.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقويم
1	يساعد تنظيم المحتوى على استخدام أكثر من طريقة في التدريس.	3.83	0.671	0.76%	مرتفعة
2	يتصف المحتوى بالصدق من الناحية العلمية	3.75	0.782	0.75%	مرتفعة
3	يدور المحتوى حول المفاهيم الرئيسة للمادة العلمية	3.73	0.737	0.74%	مرتفعة
4	تمت صياغة المحتوى بلغة تناسب مستوى الطلبة.	3.71	0.689	0.74%	مرتفعة
5	توافق محتوى الكتاب مع رسالة المؤسسة التعليمية.	3.69	0.798	0.73%	مرتفعة
6	مراعاة المحتوى لمبدأ استمرارية الخبرة وتتابعها	3.64	0.761	0.72%	متوسطة
7	شمولية المحتوى للمعرفة العلمية والمهارات والاتجاهات والقيم	3.58	0.770	0.71%	متوسطة
8	يرتبط محتوى الكتاب بنواتج التعلم المستهدفة	3.54	0.695	0.70%	متوسطة
9	مراعاة تنظيم المحتوى لمبدأ التكامل في الخبرات بين المواد الدراسية.	3.50	0.846	0.70%	متوسطة
10	يرتبط المحتوى بخبرات المتعلم وبيئته	3.49	0.749	0.69%	متوسطة
11	مرونة المحتوى بحيث يسمح بالتطوير المستمر.	3.49	0.953	0.69%	متوسطة
12	مراعاة المحتوى للفروق الفردية بين المتعلمين	3.41	0.770	0.68%	متوسطة
13	مراعاة المحتوى لاحتياجات المجتمع والمساهمة في حل مشكلاته.	3.22	0.775	0.64%	منخفضة
	الدرجة الكلية	3.58	0.576	0.71%	متوسطة

تظهر النتائج في الجدول(9) إلى أن درجة تقويم معلمي كتاب اللغة العربية ومعلماتها للصف الثامن في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل في فلسطين على فقرات محور المحتوى التعليمي للكتاب الكلية جاءت متوسطة، بمتوسط حسابي (3.58)، وانحراف معياري (0.576)، ونسبة مئوية (71%)، حيث حصلت الفقرات (يساعد تنظيم المحتوى على استخدام أكثر من طريقة في التدريس، ويتصف المحتوى بالصدق من الناحية العلمية، ويدور المحتوى حول المفاهيم الرئيسة للمادة العلمية، وتمت صياغة المحتوى بلغة تناسب مستوى الطلبة، وتوافق محتوى الكتاب مع رسالة المؤسسة التعليمية.) على درجة تقويم مرتفعة، فجاءت الفقرة الأولى (يساعد تنظيم المحتوى على استخدام أكثر من طريقة في التدريس) بمتوسط حسابي (3.83)، وانحراف معياري (0.671)، والفقرة الثانية (يتصف المحتوى بالصدق من الناحية العلمية) بمتوسط (3.75)، وانحراف معياري (0.782).
والفقرة الثالثة (يدور المحتوى حول المفاهيم الرئيسة للمادة العلمية) بمتوسط (3.73)، وانحراف معياري (0.737)، والفقرة الرابعة (تمت صياغة المحتوى بلغة تناسب مستوى الطلبة) بمتوسط (3.71)، وانحراف معياري (0.689)، والفقرة الخامسة

(توافق محتوى الكتاب مع رسالة المؤسسة التعليمية) بمتوسط (3.69)، وانحراف معياري (0.798)، بينما حصلت الفقرات (مراعاة المحتوى لمبدأ استمرارية الخبرة وتتابعها، وشمولية المحتوى للمعرفة العلمية والمهارات والاتجاهات والقيم، ويرتبط محتوى الكتاب بنواتج التعلم المستهدفة، ومراعاة تنظيم المحتوى لمبدأ التكامل في الخبرات بين المواد الدراسية، ويرتبط المحتوى بخبرات المتعلم وبيئته مرونة المحتوى بحيث يسمح بالتطوير المستمر، ومراعاة المحتوى للفروق الفردية بين المتعلمين)، على درجة تقويم متوسطة، فحصلت الفقرة السادسة (مراعاة المحتوى لمبدأ استمرارية الخبرة وتتابعها) على متوسط (3.64)، وانحراف معياري (0.761)، والفقرة السابعة (شمولية المحتوى للمعرفة العلمية والمهارات والاتجاهات والقيم) على متوسط (3.58)، وانحراف معياري (0.770)، والفقرة الثامنة (يرتبط محتوى الكتاب بنواتج التعلم المستهدفة) على متوسط (3.54)، وانحراف معياري(0.695).

والفقرة التاسعة (مراعاة تنظيم المحتوى لمبدأ التكامل في الخبرات بين المواد الدراسية) على متوسط (3.50)، وانحراف معياري (0.846)، والفقرة العاشرة(يرتبط المحتوى بخبرات المتعلم وبيئته) على متوسط (3.49)، وانحراف معياري (0.749)، والفقرة الحادية عشر (مرونة المحتوى بحيث يسمح بالتطوير المستمر) على متوسط (3.49)، وانحراف معياري (0.953)، والفقرة الثانية عشر(مراعاة المحتوى للفروق الفردية بين المتعلمين) على متوسط (3.41)، وانحراف معياري (0.770)، بينما حصلت الفقرة الثالثة عشر (مراعاة المحتوى لاحتياجات المجتمع والمساهمة في حل مشكلاته) على الترتيب الأخير بدرجة تقويم منخفضة، وبمتوسط حسابي (3.22)، وانحراف معياري (0.775).

ويعزو الباحث ذلك إلى حرص القائمين على اختيار المحتوى العلمي وفق معايير اختيار المحتوى وتنظيمه، ومناسبة المحتوى لقدرات المتعلمين وميولهم، ومراعاته لمبدأ استمرارية الخبرة، ويدل ذلك على توافق المحتوى مع رسالة المؤسسة التعليمية في بناء جيل متمسك بقيمه وعقائده، معتز بوطنه، يبني معارفة الذاتية ويطورها، كما يرجع الباحث حصول الفقرة (مراعاة المحتوى لاحتياجات المجتمع والمساهمة في حل مشكلاته) على درجة منخفضة، إلى عدم تضمين محتوى الكتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي الدروس والموضوعات التي تعرض أهم احتياجات المجتمع، والمساهمة في حل مشكلاته، وتحمل المسؤولية المجتمعية.

خاسا: النتائج المتعلقة بمحور الأنشطة التعليمية.

ولمعرفة درجة استجابة المعلمين على محور الأنشطة التعليمية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، وكانت درجة استجابة أفراد الدراسة على محور الأنشطة التعليمية، والجدول رقم (10) يوضح ذلك :

الجدول: (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمحور فقرات الأنشطة التعليمية.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقويم
1	إتاحة الأنشطة الفرص لاستخدام استراتيجيات تدريس متنوعة.	3.56	0.720	0.71%	متوسطة
2	مراعاة الأنشطة للفروق الفردية بين المتعلمين.	3.50	0.696	0.70%	متوسطة
3	تحقق الأنشطة إيجابية المتعلم أثناء التعلم.	3.49	0.749	0.69%	متوسطة
4	مناسبة الأنشطة التعليمية لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة.	3.47	0.799	0.69%	متوسطة
5	مناسبة الأنشطة لمحتوى المنهج والتكامل معه.	3.39	0.839	0.67%	متوسطة
6	مناسبة الأنشطة لمستوى نضج المتعلمين.	3.35	0.736	0.67%	متوسطة
7	تتميز الأنشطة بالتنوع والتكامل فيما بينها.	3.28	0.769	0.65%	منخفضة
8	وجود أنشطة متنوعة تلبي احتياجات المتعلمين وميولهم.	3.22	0.912	0.64%	منخفضة
9	تشجع الأنشطة المتعلمين على ممارسة التفكير.	3.18	0.878	0.63%	منخفضة
	الدرجة الكلية	3.38	0.640	0.67%	متوسطة

تظهر النتائج في الجدول (10)، أن درجة تقويم معلمي كتاب اللغة العربية ومعلماتها للصف الثامن في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل على فقرات محور المحتوى التعليمي للكتاب الكلية جاءت متوسطة، بمتوسطة حسابي (3.38)، وانحراف معياري

(0.640)، ونسبة مئوية (0.67%) حيث حصلت الفقرات (إتاحة الأنشطة الفرص لاستخدام استراتيجيات تدريس متنوعة، ومراعاة الأنشطة للفروق الفردية بين المتعلمين، وتحقق الأنشطة إيجابية المتعلم أثناء التعلم، ومناسبة الأنشطة التعليمية لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة، ومناسبة الأنشطة لمحتوى المنهج والتكامل معه، ومناسبة الأنشطة لمستوى نضج المتعلمين.)، على درجة تقويم متوسطة، حيث حصلت الفقرة الأولى (إتاحة الأنشطة الفرص لاستخدام استراتيجيات تدريس متنوعة)على متوسط حسابي (3.56)، وانحراف معياري (0.720)، تلاها الفقرة الثانية (مراعاة الأنشطة للفروق الفردية بين المتعلمين)بمتوسط (3.50)، وانحراف معياري (0.696)، والفقرة الثالثة (تحقق الأنشطة إيجابية المتعلم أثناء التعلم) بمتوسط (3.49)، وانحراف معياري (0.749).

ثم الفقرة الرابعة(مناسبة الأنشطة التعليمية لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة) بمتوسط (3.47)، وانحراف معياري (0.799)، والفقرة الخامسة (مناسبة الأنشطة لمحتوى المنهج والتكامل معه) بمتوسط (3.39)، وانحراف معياري(0.839)، ثم الفقرة السادسة (مناسبة الأنشطة لمستوى نضج المتعلمين) بمتوسط (3.35)، وانحراف معياري (0.736)، بينما حصلت الفقرات (تتميز الأنشطة بالتنوع والتكامل فيما بينها، ووجود أنشطة متنوعة تلبي احتياجات المتعلمين وميولهم، وتشجع الأنشطة المتعلمين على ممارسة التفكير) على درجة تقويم منخفضة، حيث حصلت الفقرة السابعة(تتميز الأنشطة بالتنوع والتكامل فيما بينها) على متوسط (3.28)، وانحراف معياري (0.769)، ثم الفقرة الثامنة (وجود أنشطة متنوعة تلبي احتياجات المتعلمين وميولهم) على متوسط (3.22)، وانحراف معياري (0.912)، في حين حصلت الفقرة التاسعة (تشجع الأنشطة المتعلمين على ممارسة التفكير) على الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (3.18)، وانحراف معياري (0.878).

ويعزو الباحث ذلك إلى اهتمام واضعي الكتاب المدرسي بالأنشطة الصفية المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي، اختيار الأنشطة التي تساعد المتعلمين على فهم المحتوى العلمي، ويعزو الباحث حصول الفقرات (تتميز الأنشطة بالتنوع والتكامل فيما بينها، ووجود أنشطة متنوعة تلبي احتياجات المتعلمين وميولهم، وتشجع الأنشطة المتعلمين على ممارسة التفكير) على درجة تقوية منخفضة إلى إغفال واضعي الكتاب تنوع الأنشطة التي تنمي مهارات التفكير المتنوعة .

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( ) في متوسطات لدرجات تقويم المعلمين والمعلمات نحو كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل في فلسطين تعزى إلى الجنس؟

للإجابة عن هذه السؤال استخدام الباحث اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent t-test) ، لبيان الفروق في متوسطات درجات تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل في فلسطين تعزى للجنس.

الجدول (11) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (t-test Independent) لبيان الفروق في متوسطات درجات تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن تعزى للجنس.

الجنس	العدد	الوسط	الانحراف	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة
ذكر	25	3.74	0.352	51	1.715	0.157
انثى	28	3.51	0.558			

وتشير النتائج في الجدول (11) إلى عدم وجود فروق في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل في فلسطين على محاور الاستبانة الآتية: (الأهداف التعليمية، والمحتوى التعليمي، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم، والشكل والإخراج الفني للكتاب) تعزى إلى متغير الجنس.

ويعزو الباحث ذلك إلى أهمية المرحلة الدراسية موضوع الدراسة، كما أن المعلمين والمعلمات درسوا الكتاب نفسه، وتلقوا الدورات التدريبية نفسها التي تعقدها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، واهتمام الجنسين بالمرحلة التعليمية التي يدرسونها، وتعاملهم مع المحتوى التعليمي نفسه، وقدرتهم على تحليل كتاب الصف الثامن الأساسي، وتشابه الظروف التي يعيشها كلا الجنسين في المدارس.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة الزيود (2021) حيث أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات معلمي اللغة العربية معلماتها لدرجة تقويم كتاب اللغة العربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس في مجالات الدراسة جميعها، وعلى

الدرجة الكلية، ودراسة أبي قطام (2021)، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معدل تقييم كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية لمديرية تربية لواء القويسمة تعزى لمتغير الجنس، ودراسة الشراونة (2018) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لتقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن في محافظة الخليل من وجهة معلمي تعزى لمتغير الجنس في الدرجة الكلية لجميع مجالات الدراسة.

واختلف هذه الدراسة مع دراسة عتيق (2017)، التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقويم منهاج اللغة العربية المعدل للمرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، ودراسة أبو عنزة (2009)، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات معلمي اللغة العربية التقويمية لكتاب اللغة العربية المقرر للصف الثاني عشر في محافظات غزة في ضوء معايير الجودة يعزى للجنس، ولصالح المعلمات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( ) في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو كتاب اللغة العربية للصف الثامن في مدارس مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل في فلسطين تعزى إلى المؤهل العلمي؟

للإجابة عن السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent t-test) لبيان الفروق في متوسطات درجات تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل تعزى للمؤهل العلمي.

الجدول (12) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent t-test) لبيان الفروق في متوسطات درجات تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة
بكالوريوس	43	3.60	0.502	51	0.684	0.677
دراسات عليا	10	3.71	0.384			

تشير النتائج في الجدول (12)، نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent t-test) إلى عدم وجود فروق في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل في فلسطين على محاور الاستبانة (الأهداف التعليمية، والمحتوى التعليمي، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم، والشكل والإخراج الفني للكتاب) تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

ويعزو الباحث ذلك إلى تلقي معظم المعلمين في الجامعات مقررات في المناهج وأساليب التدريس، إضافة إلى أن بعض المساقات تتطلب فترة تطبيق عملي للمعلمين في المدارس، ودورات التهيئة التي يلتحق بها المعلمون ممن يحملون درجة البكالوريوس بداية كل عام دراسي، بالإضافة إلى عدد المعلمين الذين يحملون شهادات علمية عليا، والمشاركة في الندوات والبرامج التعليمية الهادفة حيث تنعكس مخرجاتها على العملية التعليمية.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة الزيود (2021)، حيث أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات معلمي اللغة العربية معلماتها لدرجة تقويم كتاب اللغة العربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي في مجالات الدراسة جميعها، وعلى الدرجة الكلية، ودراسة الشراونة (2018)، التي خلصت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لتقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن في محافظة الخليل من وجهة معلميه تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ودراسة فلحة (2019)، حيث بينت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في محافظة قلقيلية حول تقييم منهاج اللغة العربية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( ) في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن في مدارس مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل في فلسطين تعزى إلى سنوات الخبرة؟

الجدول (13) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن يعزى إلى سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
سنوات5أقل من	9	3.73	0.378	17%
سنوات10 إلى 5من	12	3.54	0.458	22.6%
سنوات 10 أكثر من	32	3.62	0.520	60.4%

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA؛ لبيان الفروق في متوسطات درجات تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن في مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل، والجدول رقم (14) يوضح ذلك.

الجدول (14) نتائج اختبار تحليل التباين الأحاديOne Way ANOVA ؛ لبيان الفروق في متوسطات درجات تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن في مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	0.190	2	0.095	0.401	0.672
داخل المجموعات	11.868	50	0.237		
المجموع	12.059	52			

تشير النتائج في الجدول (14) اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA، إلى عدم وجود فروق في متوسطات درجات تقويم المعلمين والمعلمات لكتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل في فلسطين على محاور الاستبانة: (الأهداف التعليمية، والمحتوى التعليمي، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم، والشكل والإخراج الفني للكتاب) تعزى إلى متغير سنوات الخبرة .

ويعزو الباحث ذلك إلى أن المعلمين عند قبولهم في المدارس، يتم تنسيبهم لدورات تدريبية وتهيئة في مجال أساليب التدريس والتقويم وصياغة الأهداف التعليمية، وتطبيقهم لاستراتيجيات التدريس المتنوعة، وتحليل محتوى المادة الدراسية، كما أن المعلمين الجدد لديهم القدرة على التعامل التكنولوجيا بكل جيد، وكونهم في بداية تدريسهم فإن فاعليتهم وكفاءتهم تكون جيدة، مقارنة بمعلمي المرحلة من ذوي الخبرة العالية، كما أن المحتوى العلمي في كتاب اللغة العربية خلال السنوات العشر الماضية لم يتغير بشكل كلي، إنما تم تعديل بعض الموضوعات، وحذفها وإضافتها؛ لذا أصبح المعلمون ممن لديهم خبرة أقل من خمس سنوات تقترب ممن لديهم خبرة من خمس إلى عشر ، وتقترب ممن لديهم خبرة أكثر من عشر سنوات؛ لذا لا نرى أثرًا لمتغير سنوات الخبرة في درجة التقويم الكلي لكتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل في فلسطين.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة أبي عنزة (2009)، حيث أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات معلمي اللغة العربية التقويمية لكتاب اللغة العربية المقرر للصف الثاني عشر في محافظات غزة في ضوء معايير الجودة يعزى لمتغير سنوات الخبرة، ودراسة أبي قطام (2021)، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معدل تقييم كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية لمديرية تربية لواء القويسمة تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ودراسة أبي رديعة (2020)، ودراسة الشراونة (2018)، التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لتقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن في محافظة الخليل من وجهة معلمي تعزى لمتغير سنوات الخبرة في الدرجة الكلية لجميع مجالات الدراسة، ودراسة عتيق (2017)، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقويم منهاج اللغة العربية المعدل للمرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التدريس، واختلفت مع دراسة الشلالفة (2011)، حيث أظهرت وجود فروق في تقديرات المعلمين والمعلمات لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي في محافظة الخليل في الدرجة الكلية للتقويم ولصالح ذوي الخبرة أكثر من 10سنوات.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة قدم الباحث التوصيات الآتية:

- اهتمام القائمين على تخطيط المناهج وتصميمها في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بالأنشطة التعليمية التي تلبي احتياجات المتعلمين وميولهم.
- إشراك المعلمين في اختيار محتوى كتاب اللغة؛ لأنهم أكثر دراية باحتياجات المجتمع والمساهمة في حل مشكلاته.
- عقد ندوات وورشات تشرف عليها وزارة التربية والتعليم العالي تهدف إلى تضمين الأهداف التعليمية التي ترتبط بمتطلبات المجتمع المستقبلية، وخصائص نمو الطلاب .
- إشراك المعلمين في عملية تخطيط المناهج وتصميمها كونهم على دراية أكبر حول منهاج اللغة العربية.
- تضمين الكتاب المدرسي الأنشطة التي تهدف إلى تنمية الجانب المهاري لدى المتعلمين، وبناء الأنشطة بشكل تكاملي في الكتب المدرسية، وبنائها في كتاب اللغة العربية للصف الثامن بشكل خاص.

المراجع والمراجع باللغة العربية

- إبراهيم، أحمد مالك. (2021). المناهج التربوية المعاصرة وسبل الارتقاء، دار الإبداع للطباعة والنشر والتوزيع، تكريت، العراق.
- أبو رديعة، عواد خلف. (2020). تقويم كتاب لغتنا العربية للصف الرابع الأساسي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق في الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (4)، العدد (25)، .39-59
- أبو عنزة، يوسف عوض عبد الرحمن. (2009). دراسة تقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة .
- أبو قطام، غالية علي(2021). تقييم كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر من وجهة نظر معلميه في الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد(5)، العدد(45)، 29-46.
- بحري، منى يوسف. (2012). المنهج التربوي أسسه وتحليله، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- الحاوري، محمد عبد الله، وقاسم، محمد سرحان علي. (2016). مقدمة في علم المناهج التربوية، دار الكتاب، الجمهورية اليمنية، صنعاء.
- الحداد، إقبال عباس. (2023). تقويم محتوى كتابي اللغة العربية المقررين للصف الأول والثاني الابتدائي من وجهة نظر معلمات اللغة العربية في دولة الكويت، مجلة بحوث التعليم والابتكار، المجلد(10)، العدد(10)، 132-149.
- الحريري، رافدة. (2012). التقويم التربوية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
- خوالده، عليان عبد اللطيف. (2023). تقويم كتاب اللغة العربية للصف الحادي عشر في الأردن في ضوء معايير إعداد الكتاب الجيد، مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، مجلد(4)، العدد(6)، 69-82.
- داوي، علي حطاب. (2020). تقويم كتاب مادة اللغة العربية الثاني المتوسط في ضوء معايير جودة الكتاب من وجهة نظر المدرسين والمدرسات، مجلة الفتح، المجلد(24)، العدد(4)، .312-339
- الربيعي، داود محمود. (2016). المناهج التربوية المعاصرة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- زاير، سعد علي، وحسين، صبا محمد. (2020). معايير الجودة وتحسين تدريس اللغة العربية، دار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان.
- زاير، سعد علي، وداخل، سماء تركي. (2015). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان.
- الزويني، ابتسام، والعرنوسي، ضياء، وحاتم، حيدر. (2013). المناهج وتحليل الكتب، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- الزيود، خلود محمد. (2021). تقويم كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في الأردن، مجلة القبس للدراسات النفسية والاجتماعية، المجلد(3)، العدد(10)، .21-38
- سعادة، جودت أحمد، وإبراهيم، عبد الله محمد. (2014). المنهج المدرسي المعاصر، ط7، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.
- سعادة، جودت أحمد، والعمري، فهد بن علي. (2019). تقويم المناهج بين الاستراتيجيات والنماذج، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- شحاتة، حسن، والسمان، مروان. (2012). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.

- شراونة، خلود يوسف عبد الكريم. (2018). تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس.
- شلالفة، منوى سعدي. (2011). دراسة تحليلية تقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الخامس وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.
- صندوق، فريحة، وعون، علي. (2023). دراسة تقويمية لكتاب اللغة العربية (الجيل الثاني) للطور الأول ابتدائي من وجهة نظر الأساتذة، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد(17)، العدد(1)، 186-201.
- طلافحة، حامد عبد الله. (2013). المناهج تخطيطها تطويرها تنفيذها، الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عاتيقة، داوي. (2015). تقويم الكتاب المدرسي هيا نفهم اللغة العربية لتعليم اللغة العربية لمستوى المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.
- عبد العظيم، عبد العظيم صبري. (2015). استراتيجيات طرق التدريس العامة والالكترونية، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة.
- عتيق، أمل حسني عابد. (2017). تقويم كتاب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا وفق المنهاج المعدل من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- عطية، محسن علي. (2008). المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- علي، حسين علي ناصر(2022). تقويم كتاب اللغة العربية المقرر للصف الثاني المتوسط في العراق من وجهة نظر المدرسين والمدرسات واتجاهاتهم نحو تطوير المنهج، مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد 28، العدد 114، 496-545.
- عمارة، الأمين غمام. (2021). تقويم واقع تعليم اللغة العربية وتعلمها في المدرسة الجزائرية في ضوء الإصلاحات الأخيرة، مجلة القارئ للدراسات الأدبية والنقدية واللغوية، المجلد(4)، العدد(3)، 258-272.
- غوادرة، نضال. (2016). تقويم منهاج اللغة العربية (الفلسطيني الجديد) للصف العاشر الأساسي من وجهة المعلمين والمعلمات في محافظة الخليل، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التروية والإنسانية، المجلد(2016)، العدد(26)،38-53.
- فلحة، آية محمود حسن. (2019). تحليل محتوى منهاج اللغة العربية وتقويمه للصف الرابع من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية في محافظة قلقيلية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية.
- مدكور، علي أحمد، وهريدي، إيمان أحمد. (2006). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دار الفكر العربي، القاهرة.
- مرعي، توفيق أحمد، والحيلة، محمود محمد. (2000). المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- مركز المناهج. (2017). كتاب اللغة العربية الصف الثامن، وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، رام الله.
- مصطفى، صلاح عبد الحميد. (2000). المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- المطوف، نماء فوزي بكر أبو السعود. (2021). تقويم محتوى كتاب اللغة العربية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمات ومشرفات الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المجلد(22)، العدد(248)، 75-106.
- موسى، فؤاد محمد. (2002). المناهج: مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها، عامر للطباعة والنشر، المنصورة.
- نعمة، اقبال عبد الحسين، والجبوري، نبيل كاظم هريبد. (2015). تقنيات واستراتيجيات طرائق التدريس الحديثة، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، العراق.

Reference

- ‘ATiqa, Dawi. (2015). Evaluation of the textbook Let’s Understand the Arabic Language for Teaching Arabic to the Intermediate Level (in Arabic), Unpublished Master’s Thesis, Maulana Malik Ibrahim State Islamic University Malang.
- Abdel Azim, Abdel Azim Sabry. (2015). Strategies for general and electronic teaching methods (in Arabic), Arab Group for Training and Publishing, Cairo

- Abu Anza, Youssef Awad Abdul Rahman. (2009). An evaluative study of the Arabic language textbook for the twelfth grade in the Gaza governorates from the point of view of teachers in light of quality standards, unpublished master's thesis (in Arabic), Islamic University, Gaza.
- Abu Qatam, Ghalia Ali (2021). Evaluation of the Arabic language book for the twelfth grade from the point of view of its teachers in Jordan (in Arabic), Journal of Educational and Psychological Sciences, Vol (5), Issue (45), 29-46.
- Abu Radiah, Awad Khalaf. (2020). Evaluation of the book "Our Arabic Language" for the fourth grade from the point of view of Arabic language teachers in the Directorate of Education of Qasabat Al-Mafraq District in Jordan (in Arabic), Journal of Educational and Psychological Sciences, Vol (4), Issue (25), 39-59.
- Al-Haddad, Iqbal Abbas. (2023). Evaluating the content of the Arabic language books prescribed for the first and second grades of primary school from the point of view of Arabic language teachers in the State of Kuwait (in Arabic), Journal of Education Research and Innovation, Vol. (10), issue (10),132-149.
- Al-Hawri, Muhammad Abdullah, & Qasim, Muhammad Sarhan Ali. (2016). Introduction to Educational Curricula (in Arabic), Dar Al-Kitab, Republic of Yemen, Sana'a.
- Ali, Hussein Ali Nasser. (2022). Evaluating the Arabic language textbook for the second intermediate grade in Iraq from a point of view male and female teachers and their attitudes towards curriculum development (in Arabic), Journal of the College of Basic Education, Vol (28), Issue (114), 496-545.
- Al-Mutawaf, Namaa Fawzi Bakr Abu Al-Saud. (2021). Evaluating the content of the Arabic language book in light of the skills of the twenty-first century from the point of view of teachers and supervisors of the first grades in the primary stage (in Arabic), Egyptian Society for Reading and Knowledge, vol. (22), issue (248), 75-106.
- Al-Rubaie, Daoud Mahmoud. (2016). Contemporary Educational Curricula (in Arabic), Safaa Publishing and Distribution House, Amman.
- Al-Zayoud, Kholoud Muhammad (2021). Evaluation of the Arabic language book for the seventh grade from the point of view of male and female teachers in Jordan (in Arabic), Al-Qabas Journal for Psychological and Social Studies, Vol (3), issue (10). 21-38.
- Al-Zwaini, Ibtisam, & Al-Arnusi, Diaa, & Hatem, Haider. (2013). Curriculum and book analysis (in Arabic), Dar Al-Safaa for Publishing and Distribution, Amman.
- Amara, Al-Amin Ghamam (2021). Evaluating the reality of teaching and learning the Arabic language in the Algerian school in light of recent reforms (in Arabic), Al-Qaari Journal for Literary, Critical and Linguistic Studies, Vol (4), Issue (3), 258-272.
- Atiq, Amal Hosni Abed. (2017). Evaluating the Arabic language book for the lower basic stage according to the modified curriculum from the teachers' point of view (in Arabic), unpublished master's thesis, An-Najah National University, Nablus, Palestine.
- Attia, Mohsen Ali. (2008). Modern curricula and teaching methods (in Arabic), Dar Al-Mahraj for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
- Bahri, Mona Youssef. (2012). the educational curriculum, its foundations and analysis (in Arabic), Safaa Publishing and Distribution House, Amman.
- Curriculum Center. (2017). Eighth grade Arabic language book, Palestinian Ministry of Education and Higher Education, Ramallah.
- Dawi, Ali Hattab. (2020). Evaluating the second intermediate Arabic language book in light of the book's quality standards from the point of view of male and female teachers (in Arabic), Al-Fath Magazine, vol. 24, issue (4), 312-339.
- Falha, Aya Mahmoud Hassan. (2019). Content analysis and evaluation of the Arabic language curriculum for the fourth grade from the point of view of Arabic language teachers in Qalqilya Governorate (in Arabic), unpublished master's thesis, An-Najah National University.
- Ghawadra, Nidal. (2016). Evaluation of the Arabic language curriculum (the new Palestinian) for the tenth grade from the point of view of male and female teachers in Hebron Governorate (in Arabic), Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, Vol. 2016, issue (26),38-53.
- Hariri, Rafidah (2012). Educational Evaluation (in Arabic), Dar Al-Mahraj for Publishing and Distribution, Amman.
- Ibrahim, Ahmed Malik. (2021). Contemporary educational curricula and ways to improve (in Arabic), Dar Al-Ebdaa for Printing, Publishing and Distribution, Tikrit, Iraq.
- Imrol, Meryem Hamsi, & Dincer, Aysemine, & Guldenoglu, Bilge Nur Dogan. (2021), Evaluation of Turkish Curriculum, Education and Science, Vol 46, No 207 403-437.

- Khawalda, Alian Abdel Latif. (2023). Evaluating the Arabic language book for the eleventh grade in Jordan in light of the standards for preparing a good book (in Arabic), Journal of Humanities and Natural Sciences, Volume (4), Issue (6),69-82.
- Lam, R (2019). Teacher assessment literacy: Surveying knowledge, conceptions and practices of classroom-based writing assessment in Hong Kong System, Elsevier, 81:78-89.
- Madkour, Ali Ahmed, and Haridi, Iman Ahmed. (2006). Teaching the Arabic Language to non-native speakers, Dar Al-Fiker Al- Arabi, Cairo.
- Marei, Tawfiq Ahmed, & Al-Haila, Mahmoud Muhammad. (2000). Modern educational curricula: their concepts, elements, foundations and operations (in Arabic), Dar Al-Masirah for Publishing, Distribution and Printing, Amman.
- Musa, Fouad Muhammad. (2002). Curricula: their concept, foundations, elements, and organizations (in Arabic), Amer Printing and Publishing, Mansoura.
- Mustafa, Salah Abdel Hamid. (2000). School curricula, their elements, foundations, and applications (in Arabic), Al-Marikh Publishing House, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.
- Nima, Iqbal Abdul Hussein, & Al-Jubouri, Nabil Kazem Haribd (2015). Modern teaching techniques and strategies (in Arabic). House of Journal Cultural Affairs, Baghdad, Iraq.
- Saadi, Jawdat Ahmed, & Ibrahim, Abdullah Mohammed. (2014). The Contemporary School Curriculum (in Arabic), seventh edition, Dar Al-Fikr Publishers and Distributors, Amman.
- Saadi, Jouda Ahmed, & Al-Omari, Fahd bin Ali. (2019). Evaluating curricula between strategies and models (in Arabic), Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing, Amman.
- Sabzalipour & Koosha. (2014), The Evaluation of Iranian High School English textbooks from prospective of teachers. Islamic Azad University. Khorasan branch, Iran.
- Sanduk, Fariha, & Aoun, Ali. (2023). An evaluative study of the Arabic language book (second generation) for the first stage of primary school from the point of view of teacher (in Arabic), Journal of Social Sciences, Vol (17), Issue (1), 186-201.
- Shalalfa, Manwa Saadi. (2011). An evaluative analytical study of the Arabic language book for the fifth grade from the teachers' point of view (in Arabic), unpublished master's thesis, Al-Quds University, Jerusalem, Palestine.
- Sharawneh, Kholoud Youssef Abdel Karim. (2018). Evaluation of the Arabic language book for the eighth grade from the point of view of its teachers in public schools in the Hebron Governorate (in Arabic), unpublished master's thesis, Al-Quds University.
- Shehata, Hassan, & Al-Samman, Marwan. (2012). Reference in teaching and learning the Arabic language (in Arabic), Dar Al-Arabiya Book Library, Cairo.
- Solangi, Nadeem Ahmed & Memon, Shumaila Aijaz (2020). Evaluation of' English for Undergraduates' –a coursebook for English Language Teaching at University of Sindh, Jamshoro, Pakistan from Teachers' Perspectives, Research on Humanities and Social Sciences, Vol. 10, Issue . 22.
- Talafha, Hamid Abdullah. (2013). Curricula Planning, Development and Implementation (in Arabic), Al-Radwan Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
- Tom, Oris (2014). An Evaluation of English Language Curriculum of the Nigeria in Education, open journal social sciences, 2, 69-70.
- Zayer, Saad Ali, & Hussein, Saba Muhammad. (2020). Quality standards and improving the teaching of the Arabic language (in Arabic), Dar al-Manhajiya for Publishing and Distribution, Amman.
- Zayer, Saad Ali, Samaa, Turky. (2015). Modern trends in teaching the Arabic language (in Arabic), Dar al-Manhajiya for Publishing and Distribution, Amman.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (47) .September 2025
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

The Effectiveness of the Mental Arithmetic Strategy on Working Memory Capacity Among Students with Difficulties Learning Arithmetic in Ramallah and al-Bireh Governorate

Ms. Kafia Muhammad Shuqur*

phd student Researcher, Arab American University, Palestine.

Orcid No: 0009-0000-4757-4384
Email: Kafia.ps@gmail.com

Received:
15/06/2024

Revised:
15/16/2024

Accepted:
15/10/2024

***Corresponding Author:**
Kafia.ps@gmail.com

Citation: Shuqur, K. M. The Effectiveness of the Mental Arithmetic Strategy on Working Memory Capacity Among Students with Difficulties Learning Arithmetic in Ramallah and al-Bireh Governorate. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 16(47). https://doi.org/10.33977/1182-016-047-002

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

- **Open Access**

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

Abstract

Objectives: The study aimed to reveal the effectiveness of the mental arithmetic strategy on working memory capacity among students with difficulties learning arithmetic in Ramallah and al-Bireh Governorate.

Methods: In order to achieve the goal of the study, the researcher used the experimental method with a quasi-experimental design,where the study was applied to a sample consisting of 40 4th grade students. The sample was divided into two groups, one of which was experimental and consisted of 20 students ،and the other was a control group that consisted of 20 students. To achieve the purposes of this study ،the researcher used an achievement test in the arithmetic lessons found in the arithmetic book for the fourth grade. The test consisted of essay and objective questions ،and the objective questions consisted of 10 multiple-choice and essay-type items.

Results: The results of the study showed that there were statistically significant differences at the significance level ($a \leq 0.05$) between the average scores of the experimental group and the control group due to the teaching method (mental arithmetic strategy and the usual method) in the total score of the achievement test in favor of the experimental group ،and the existence of a statistically significant relationship between the teaching strategy And working memory capacity for students with 4819arithmetic difficulties in the experimental group.

Conclusions: In light of the previous results , the researcher recommended giving arithmetic lessons to various levels using the mental arithmetic strategy ,and working to train students to use the mental arithmetic strategy during the students' basic education stages.

Keywords: Difficulties learning mathematics,Working memory, Mental calculation.

فاعلية استراتيجية الحساب الذهني على سعة الذاكرة العاملة لدى طلبة ذوي صعوبات تعلم الحساب في محافظة رام الله والبيرة

أ. كافية محمد شقور*

طالبة دكتوراه، الجامعة العربية الأمريكية، فلسطين.

الملخص

الأهداف: هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية استراتيجية الحساب الذهني على سعة الذاكرة العاملة لدى طلبة ذوي صعوبات تعلم الحساب في محافظة رام الله والبيرة.

المنهجية: من أجل تحقيق هدف الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي حيث طبقت الدراسة على عينة مكونة من (40) طالباً من طلبة الصف الرابع الأساسي، حيث توزعت العينة إلى مجموعتين إحداهما: تجريبية وتكونت من (20) طالباً، وأخرى ضابطة وتكونت من (20) طالباً. ولتحقيق أغراض هذه الدراسة استخدمت الباحثة اختبار تحصيل في دروس الحساب الموجودة في كتاب الحساب للصف الرابع الأساسي، بحيث تكون الاختبار من أسئلة مقالية وموضوعية وتكونت الأسئلة الموضوعية من (10) فقرات من نوع اختيار من متعدد والاسئلة المقالية.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تُعزى لطريقة التدريس (استراتيجية الحساب الذهني والطريقة الاعتيادية) في الدرجة الكلية لاختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية التدريس وسعة الذاكرة العاملة، لطلبة صعوبات الحساب في المجموعة التجريبية.

الخلاصة: في ضوء النتائج السابقة أوصت الباحثة بإعطاء دروس الحساب لمختلف المراحل باستخدام استراتيجية الحساب الذهني، والعمل على تدريب الطلبة على استخدام استراتيجية الحساب الذهني خلال مراحل التعليم الأساسي للطلبة.

الكلمات المفتاحية: صعوبات تعلم الرياضيات، الذاكرة العاملة، الحساب الذهني.

المقدمة

يجب الاهتمام بالأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، سواء كانوا يعانون من صعوبات في القراءة أو الكتابة أو الحساب أو غيرها من المجالات، فالاهتمام بهم دليل على التقدم الاجتماعي، لذا يجب على المجتمع توفير الخدمات لجميع الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم (المعتوق وآخرون، 2021).

يعد الحساب (Arithematic) أقدم فروع علم الرياضيات (Mathematics)، وقد استخدمته الحضارات المختلفة في حياتها، ومن بين تلك الحضارات الحضارة الإسلامية التي كان لعلم الحساب فيها أثر واضح على تجارة المسلمين، وأحكامهم الشرعية، ومن ذلك معرفة الربا، وتحديد أوقات الصلاة التي تختلف حسب الموقع الجغرافي وحركة الشمس في البروج وأحوال الشفق الأساسية في كل بلد (السوالمة،2017).

واهتم علم الحساب بدراسة الأعداد والطرق الحسابية، وحل المشكلات والمسائل باستخدام الأعداد، ويتضمن ذلك العمليات الأساسية الأربع: الجمع، والطرح، والضرب، والقسمة، مع تطبيق هذه العمليات في مسائل الحياة العامة، وبذلك يعتبر الحساب الأساس الأول الذي يبنى عليه صرح الرياضيات وله دور بالغ الأهمية في حياتنا اليومية (الظاهر، 2010).

وتُعدّ صعوبات التعلّم من أهم الموضوعات في الوقت الحالي وبخاصة في مجال التربية الخاصة، التي لقيت اهتمامًا كبيرًا من قبل الأشخاص المهتمين باختلاف تخصصاتهم كالأطباء وعلماء التربية وعلماء النفس وأولياء الأمور والمعلمين وغيرهم، بسبب زيادة عددهم نتيجة للتطور في عمليات الكشف والتشخيص والتقييم والوعي المتزايد لأولياء الأمور الذين يقارنون أبناءهم بمن هم من جيلهم حتى لو في الأمور البسيطة، وقد تشترك مظاهر صعوبات التعلم مع مظاهر صعوبات أخرى منها الصعوبات العقلية والسمعية والبصرية واللغوية (الشريف، 2016).

وتمر عملية التعليم بسلسلة من الخطوات؛ تبدأ بالانتباه لمثير ما، ثم إدراكه والتعرف عليه، يلي ذلك عملية التذكر التي تعتمد على الذاكرة العاملة وسعتها، ويتم فيها استرجاع الخبرات والمعلومات السابقة والمرتبطة بموضوع ما، من الذاكرة طويلة المدى، وهنا يتم مقارنة المثير ومعالجته لإعطائه معنىً استناداً على الخبرات والمعلومات السابقة، ولكن قد لا يستطيع الفرد الانتباه إلى كافة المثيرات، وهنا يبرز دور سعة الذاكرة العاملة، حيث يتمثل دورها في تمثيل المعلومات وتكوينها، وعندما تكون سعة الذاكرة العاملة لدى الفرد محدودة، فإن ذلك يعني أن الفرد مقيد في قدرته على تكوين المعلومات وتمثيلها، ويضطر إلى أن يقوم بإجراء عملية اختيار المعلومات التي يتم تكوينها (الشرقاوي، 2003).

وتعمل سعة الذاكرة العاملة على ضبط عملية الانتباه لدى الفرد، وذلك بهدف الإبقاء على المعلومات بحالة نشطة، واسترجاعها بسهولة وبسرعة في الوقت المناسب، وبالتالي فإن سعة الذاكرة العاملة مهمة في حفظ التمثيلات المعرفية المختلفة، كما تقوم بدور مهم في تحديد عدد التمثيلات التي يمكن إبقاؤها في الذاكرة العاملة في حالة نشطة لاسترجاعها وقت الحاجة، بالإضافة إلى ذلك تسهم سعة الذاكرة العاملة في تحسين عملية الانتباه، وضبط عملية استرجاع المعلومات.(Engle, 2002)

إلا أن هناك العديد من التحديات في الجوانب التعليمية المختلفة لتدريس الرياضيات للطلاب ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى الاختلافات الفريدة بين التلاميذ وهناك مجموعة واسعة من العوامل الخارجية والبيئة التي تؤثر على تدريس الرياضيات لهؤلاء الطلاب.(Bishara,2018)

مشكلة الدراسة

إن تحديد مدى فاعلية استراتيجية الحساب الذهني في تحسين قدرات الذاكرة العاملة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الحسابية هي الأساس الذي تقوم عليه مشكلة الدراسة. وتعد الذاكرة العاملة عنصرًا مهمًا في العمليات الحسابية، وأي ضعف في الذاكرة العاملة يمكن أن يؤدي إلى مشاكل أكبر في تعلم الحساب.

واذا كانت القدرة العقلية للطالب تستند أيضاً إلى فكرة أن الطالب يستخدم الاستراتيجيات المناسبة لحلها وفقاً لخبرته وقدرته العقلية، ويمكن تعيين هذه الاستراتيجيات بأي رقم، ويكون لها عداد عقلي في الرأس فإنه يمكنك زيادة مقدار الوقت الذي تقضيه في عملك للوصول إلى النتيجة المتمثلة في حل المشكلات وفقاً لما يراه مناسباً، لذا يهدف هذا البحث إلى استكشاف تأثير استخدام استراتيجية الحساب الذهني على هذه الفئة من الطلبة، وتقييمه.

فرضيات الدراسة

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة (a ≤ .05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية (الذين درسوا باستراتيجية الحساب الذهني) وطلبة المجموعة الضابطة (الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية).
2. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a ≤ .05) بين استراتيجية التدريس وسعة الذاكرة العاملة لدى طلبة ذوي صعوبات تعلم الحساب.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

- الكشف عن فاعلية استراتيجية الحساب الذهني على سعة الذاكرة العاملة لدى طلبة ذوي صعوبات تعلم الحساب في محافظة رام الله والبيرة. وينبثق منه الأهداف التالية:
- الكشف عن الفروق بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية (الذين درسوا باستراتيجية الحساب الذهني) وطلبة المجموعة الضابطة (الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية).
- الكشف عن علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية التدريس وسعة الذاكرة العاملة لدى طلبة ذوي صعوبات تعلم الحساب.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة:

1. الحاجة الماسة إلى استراتيجيات تعليمية فاعلة لمساعدة الطلبة ذوي صعوبات تعلم الحساب، من خلال تحديد فعالية استراتيجية الحساب الذهني.
2. يمكن تطوير أساليب تعليمية مبتكرة تسهم في تحسين الأداء الأكاديمي لهؤلاء الطلبة. بالإضافة إلى ذلك.
3. تسهم الدراسة في إثراء الأدب الأكاديمي المتعلق بتعليم الحساب والذاكرة العاملة.

حدود الدراسة

- الحد البشري: طبقت الدراسة على طلاب المرحلة الابتدائية الذين يعانون من صعوبات تعلم الحساب.
- الحد المكاني: طبقت الدراسة من خلال عملي كمعلمة في أكثر من مكان، وفي مركز حماية وتنمية الطفولة ومركز التربوي لصعوبات التعلم في مدينة رام الله والبيرة.
- الحد الزماني: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الحالي 2024/2023م.

مصطلحات الدراسة

- استراتيجية الحساب الذهني: هي مجموعة من العمليات الذهنية التي يتم من خلالها إجراء العمليات الحسابية بدون استخدام أدوات أو وسائل مساعدة مثل الورقة والقلم أو الآلة الحاسبة، تعتمد على قدرات الطالب في التخيل والتصور الذهني للأرقام والعمليات الحسابية (القرني، 2022).
- الذاكرة العاملة: تعرف بأنها نظام ذو مكونات متعددة لفهم الطريقة التي تخزن بها المعلومات، وتعالج لاستخدامها في أداء مختلف الأنشطة المعرفية المعقدة (Bordin,1994).
- صعوبات تعلم الرياضيات "صعوبات تعلم الحساب": بأنها نمط من صعوبات التعلم تتسم بمشكلات في معالجة المعلومات العددية، وتعلم الحقائق الحسابية، ومشكلات أداء عمليات حسابية دقيقة وبطلاقة وتذكر واسترجاع الحقائق الحسابية والاستنتاج الرياضي الدقيق (شوقي وآخرون،2020).

الدراسات السابقة

في دراسة أجراها خضر ويونس (2023) تمحورت الأهداف حول دراسة تأثير استراتيجية الحساب الذهني على تحسين التحصيل الدراسي لتلميذات الصف الرابع الابتدائي في مادة الرياضيات. تكونت عينة الدراسة من 50 تلميذة من مدرسة سومر الابتدائية للبنات، الواقعة في الجانب الأيسر من مدينة الموصل، حيث تم اختيار العينة بشكل قصدية .

قُسِّمت التلميذات إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية التي تم تطبيق استراتيجية الحساب الذهني عليها، والمجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة التقليدية.
أُجريت عملية التكافؤ بين المجموعتين بناءً على عدة متغيرات، مثل درجة الذكاء، والتحصيل الدراسي في الصف الثالث الابتدائي، والعمر الزمني، والمستوى التعليمي للأبوين .
أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الاختبار التحصيلي، لصالح المجموعة التجريبية.
اختتمت الدراسة بالتوصية بتطبيق استراتيجية الحساب الذهني في تدريس مادة الرياضيات في المرحلة الابتدائية وما بعدها، وطرحت أفكارًا لأبحاث مستقبلية، منها دراسة تأثير الأنموذج البنائي على تطوير مهارات الحساب الذهني لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
في دراسة أجراها سالم (2022) كان الهدف هو استكشاف تأثير استراتيجيات الحساب الذهني على تنمية الحس العددي لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي في مادة الرياضيات بدولة قطر. اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي، حيث شملت عينة الدراسة 80 طالبًا من مدرسة المنار، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تضم 49 طالبًا، ومجموعة ضابطة تحتوي على 30 طالبًا.
أظهرت النتائج أن استخدام استراتيجيات الحساب الذهني أسهم بشكل ملحوظ في تعزيز الحس العددي لدى الطلاب، مما يعكس فعالية هذه الاستراتيجيات في تطوير المهارات الحسابية وتعزيز قدرة الطلاب على التعامل مع الأرقام بشكل أفضل.
تسعى دراسة أحمد (2021) إلى استكشاف تأثير استخدام استراتيجيات مبتكرة في الحساب الذهني على التحصيل الأكاديمي وتنمية التفكير المرن لدى التلاميذ، سواءً من ذوي صعوبات التعلم أو العاديين في المرحلة الابتدائية. تم اختيار عينة من تلاميذ الصف الخامس، حيث تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات: مجموعتين من ذوي صعوبات التعلم (إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، كل منهما تضم 14 تلميذاً)، ومجموعتين من التلاميذ العاديين (إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، كل منهما تضم 33 تلميذاً.)
اعتمد الباحث على مجموعة من الأدوات البحثية مثل اختبار رافن للذكاء، واختبار تشخيصي، واختبار التفكير المرن، بالإضافة إلى اختبار تحصيلي حول "وحدة الكسور". أظهرت نتائج الدراسة أن الاستراتيجيات المقترحة في الحساب الذهني أسفرت عن تحسين ملحوظ في مستويات التحصيل وتنمية التفكير المرن لدى كلا المجموعتين التجريبيتين.
وفي ختام الدراسة، تم التأكيد على أهمية دمج استراتيجيات الحساب الذهني في تدريس مواضيع الرياضيات المتنوعة، مع الإشارة إلى ضرورة البحث عن أساليب حديثة تلبي احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
في دراسة شوقي وآخرين (2020) كانت الأهداف متمحورة حول استكشاف الفروق الدقيقة بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم الرياضيات من خلال تحليل مكونات الذاكرة العاملة. سعى الباحثون إلى فهم العلاقة بين أداء الذاكرة العاملة وتأثيرها على مهارات الحساب الذهني لدى التلاميذ الذين يواجهون تحديات في التعلم. تعتبر هذه الدراسة خطوة مهمة لتسليط الضوء على دور الذاكرة العاملة كأحد العمليات المعرفية الأساسية، التي تؤثر بشكل كبير على نجاح عمليات مثل التحليل والاستنتاج وحل المشكلات. فضعف الذاكرة العاملة لا يؤثر فقط على إبطاء هذه العمليات، بل قد يجعلها مستحيلة لبعض التلاميذ.
كما ركزت الدراسة على تحليل خصائص الذاكرة العاملة بشكل أعمق، مشيرة إلى أن ضعف هذه الذاكرة يرتبط ارتباطًا وثيقًا بظهور صعوبات التعلم الأكاديمية، لاسيما في مجال الرياضيات. بالإضافة إلى ذلك، تناولت العلاقة بين الذاكرة العاملة ومهارات الحساب الذهني، مما يعزز من فهمنا لكيفية تأثير القدرات المعرفية في عملية التعلم لدى التلاميذ.
في دراسة العاملي والكنعاني (2019) تمثل الهدف في تقييم فعالية برنامج تعليمي مبتكر يستند إلى استراتيجيات الحساب الذهني، بهدف تحسين تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط. شملت العينة 64 طالبة، حيث قام الباحثان بتصميم اختبار تحصيلي من نوع "اختيار من متعدد" لقياس تأثير هذا البرنامج.
كشفت النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= .05) بين متوسط درجات المجموعتين، حيث أظهرت المجموعة التجريبية، التي استفادت من البرنامج، تفوقاً ملحوظاً على المجموعة الضابطة. تعكس هذه النتائج قوة استراتيجيات الحساب الذهني وقدرتها على تعزيز الأداء الأكاديمي في الرياضيات، مما يسلط الضوء على أهمية دمج هذه الأساليب في التعليم لتحفيز النجاح التعليمي لدى الطالبات.
دراسة الناعبي وآخرين (2018) هدفت التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي، لتنمية الذاكرة العاملة في تحسين مهارات حل المشكلات الرياضية اللفظية، لدى طلاب الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وتم

تطبيق الدراسة على عينة من (14) طالباً وطالبة ممن تم تشخيصهم بصعوبات الرياضيات، وتم توزيعهم عشوائياً على مجموعتين متكافئتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وكانت أدوات الدراسة الحالية اختبارات الذاكرة العاملة (اختبارات المكون اللفظي، واختبار المكون البصري المكاني، واختبارات المكون التنفيذي المركزي) واختبار سعة الذاكرة العاملة، واختبار حل المشكلات الرياضية اللفظية، وبرنامج تدريبي لتنمية الذاكرة العاملة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعتين: التجريبية والضابطة في اختبار حل المشكلات الرياضية اللفظية واختبارات الذاكرة العاملة وسعة الذاكرة العاملة لصالح المجموعة التجريبية.

أجرى السوالمة وآخرون (2017) دراسة تستهدف استقصاء تأثير استراتيجيات الحساب الذهني على تحصيل التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في مادة الرياضيات. تم تطوير برنامج تعليمي يركز على استراتيجية الحساب الذهني لحقائق الضرب، بهدف تقديم اقتراحات لتحسين طرق تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأساسيات الحسابية.

استخدم الباحثون منهجًا شبه تجريبي، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية، شملت 48 تلميذًا وتلميذة، وهو ما يعادل 43% من مجتمع الدراسة. تم تقسيم العينة إلى أربع مجموعات: مجموعتين للذكور (ضابطة وتجريبية) تضم كل منهما 12 تلميذًا، ومجموعتين للإناث (ضابطة وتجريبية) تضم كل منهما 12 تلميذة.

استخدم الباحثون اختبار "ت" للعينات المستقلة لضمان تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي، وكذلك للتعرف إلى الفروق بين الجنسين في الاختبار البعدي. ولتحليل الفروق بين المجموعتين في القياس البعدي، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المزاوجة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =.05) بين متوسط تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الاختبار البعدي، لصالح المجموعة التجريبية. كما كشفت النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي بناءً على متغير الجنس، حيث كانت الفروق لصالح الإناث، مما يبرز فعالية استراتيجيات الحساب الذهني في تحسين التحصيل الدراسي.

منهج الدراسة

اعتمدت الباحثة في دراستها للمنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي، للكشف عن فاعلية استراتيجية الحساب الذهني على سعة الذاكرة العاملة لدى صعوبات التعلم، وهذا التصميم قائم على وجود مجموعتين: إحداهما مجموعة تجريبية، وهي المجموعة التي درست باستخدام الطريقة الحوارية، والأخرى مجموعة ضابطة، وهي المجموعة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية.

مجتمع الدراسة

يتألف مجتمع الدراسة من مجموعة مميزة من الطلاب والطالبات الذين يواجهون تحديات في تعلم الحساب. جاءت هذه الدراسة نتيجة لخبرتي المتنوعة في عدة مدارس ومراكز حماية الطفولة وتنميتها، ومركز التربوي لصعوبات التعلم تحت إشراف مديرية التربية والتعليم ومظلتها في محافظة رام الله والبيرة. والتعليم المساند الفردي والجماعي مساء يشمل هذا البحث 100 طالب وطالبة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2024/2023، ما يتيح فرصة فريدة لاستكشاف سبل دعمهم في تحقيق التفوق الأكاديمي.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (40) طالبة، واختارت الباحثة عينة الدراسة بشكل قصدي من طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة رام الله والبيرة، حيث اختارت الباحثة مركزحماية الطفولة وتنميتها ومركز التربوي لصعوبات التعلم المساند، وقد تكونت المجوعة التجريبية من (20) طالباً وتم تدريسهم باستخدام استراتيجية الحساب الذهني، وحيث ضمت المجموعة الضابطة أيضاً (20) طالباً وتم تدريسهم باستخدام الطريقة الاعتيادية، والجدول (1،3) يوضح الجدول التالي توزيع أفراد العينة.

الجدول (1): توزيع أفراد العينة

نوع المجموعة	اسم المجموعة	العدد
المجموعة التجريبية	طالبات الصف الرابع الأساسي (أ)	20
المجموعة الضابطة	طالبات الصف الرابع الأساسي(ب)	20
	عدد أفراد العينة	40

أداة الدراسة

قامت الباحثة بإعداد الدراسة المتمثلة بالاختبار التحصيلي القبلي (العلامات المدرسية للطلبة في مادة الحساب) والبعدي لتحقيق هدف الدراسة، وتم أخذ علامات الطلبة للمجموعتين: التجريبية والضابطة قبل البدء بتطبيق المعالجة التجريبية، وتم تطبيق الاختبار البعدي بعد تطبيق المعالجة التجريبية للكشف عن فاعلية استراتيجية الحساب الذهني على سعة الذاكرة العاملة لدى صعوبات تعلم الحساب.

الاختبار التحصيلي البعدي ووصفه

قامت الباحثة بإعداد الاختبار التحصيلي البعدي للكشف عن فاعلية استراتيجية الحساب الذهني على سعة الذاكرة العاملة لدى طلبة ذوي صعوبات تعلم الحساب، وتم صياغة فقرات الاختبار بالاعتماد على كتاب الحساب للصف الرابع الأساسي، ومحتوى الدروس، وتكون الاختبار التحصيلي من (25) فقرة موضوعية ومقالية، وعلامته الكلية من (50) علامة.

وتم إجراء تحليل محتوى الدروس لتحديد الأهداف التعليمية التي تضمنتها، تم تصنيفها إلى أهداف هرم بلوم للأهداف التعليمية والتصنيف العالمي للأهداف التعليمية (المعرفة المفاهيمية التي تتضمن التذكر والفهم، والمعرفة الإجرائية تتضمن التطبيق، وحل المشكلات تتضمن التحليل والتركيب والتقويم)، لبناء جدول المواصفات الخاص بوحدة الدروس، وبناء على جدول المواصفات تم صياغة (25) فقرة متنوعة من فقرات الاختبار التحصيلي موزعة على ستة أسئلة بمجموع (50) علامة، والجدول الآتي يبين توزيع فقرات الاختبار.

الجدول (2) أنماط الأسئلة مع الفقرات المقابلة في الاختبار التحصيلي

نمط السؤال	فقرة الاختبار
موضوعي	السؤال الأول ويتضمن 10 فقرات
مقالي	السؤال الثاني بفقرة واحدة
•	السؤال الثالث بفقرة واحدة
•	السؤال الرابع بفقرة واحدة
•	السؤال السادس بفقرة واحدة

صدق الاختبار التحصيلي

تم عرض الاختبار التحصيلي على خمسة محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال التدريس، لتقديم ملاحظات حول الاختبار من حيث صحة صياغة فقرات الاختبار وقابليتها للقياس، وقد تم تعديل بعض فقرات الاختبار بناء على ملاحظاتهم، وتعديل علامات الاختبار من (70) إلى (50)، وكذلك وقت الاختبار من ساعة ونصف إلى وقت الحصة فقط، أي (45) دقيقة.

ثبات الاختبار التحصيلي البعدي

تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا بعد تطبيق الاختبار التحصيلي على طلبة الصف السابع الأساسي، إذ بلغت قيمة معامل الثبات (.909) وهذه القيمة مقبولة تربوياً، وتصلح لأهداف الدراسة.

تعليمات الاختبار التحصيلي البعدي

أرفق الاختبار التحصيلي ببعض التعليمات التي على الطلبة الالتزام بها للإجابة عن أسئلة الاختبار، تضمنت التعليمات وجود ستة أسئلة على الطلبة الإجابة عنها جميعها، تضمن القسم الأول السؤال الأول من نوع اختيار من متعدد، وكان على الطلبة وضع رمز الإجابة الصحيحة في الجدول المخصص للإجابة الموجود بعد الفقرة العاشرة من السؤال، وكانت باقي الأسئلة من النوع المقالي بحيث تضمنت مجموعة من المسائل الحسابية.

تحليل فقرات الاختبار التحصيلي

تم إيجاد معاملات الصعوبة والتمييز لجميع فقرات الاختبار التحصيلي (الموضوعية والمقالية) باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) بعد تطبيق الاختبار التحصيلي على طلبة الصف الرابع الأساسي، فكانت النتائج كما يلي:

معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي

يفيد معامل الصعوبة في معرفة مدى سهولة أو صعوبة السؤال أو الفقرة، والنسبة المئوية من الطلبة الذين أجابوا على السؤال، وقد تم إيجاد معاملات الصعوبة لجميع فقرات الاختبار التحصيلي، وقد تراوحت معاملات الصعوبة ما بين (.25–.85)، وهي تتفق مع معاملات الصعوبة المقبولة تربويا والتي تتراوح ما بين (.90 – .10).

معاملات التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي

يعرف معامل التمييز أنه فاعلية السؤال في التمييز بين المتعلمين الأكثر قدرة من الأقل قدرة في الإجابة على السؤال أو الفقرة، وقد تم إيجاد معاملات التمييز لجميع فقرات الاختبار التحصيلي، وقد تراوحت معاملات التمييز ما بين (.68–.24)، وهي تتفق مع معاملات التمييز المقبولة تربويا والتي تتراوح ما بين (.90–.10).

متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة:

طريقة التدريس المتبعة لتدريس طلبة المجموعتين: التجريبية والضابطة، وهي بمستويين:

- التدريس وفق استراتيجية الحساب الذهني.
- التدريس وفق الطريقة الاعتيادية.

المتغير التابع:

سعة الذاكرة العاملة لدى صعوبات تعلم الحساب.

إجراءات الدراسة

اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في الإعداد المسبق لتنفيذ الدراسة:

1. الاطلاع على الأدبيات التربوية والبحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة باستراتيجية الحساب الذهني ونموذج التدريس وفق الاستراتيجية.
2. تم اختيار مدراس رام الله الأساسية المختلطة بسبب قربها من مكان السكن لتطبيق الدراسة فيها،كذلك أكثر من مكان كوني معلمة.
3. اتباع التصميم شبه التجريبي بتحديد مجموعتين: تجريبية وضابطة.
4. أعدت الباحثة أداة للدراسة وهي: الاختبار التحصيلي البعدي، وتم تحكيمه.
5. تجميع البيانات وتحليل النتائج ومقارنتها بالدراسات ذات الصلة وكتابة التوصيات.

تصميم الدراسة

تم استخدام التصميم شبه التجريبي القائم على وجود مجموعتين: ضابطة وتجريبية، ويشير المخطط المرفق إلى التصميم المستخدم:

EG:O1 X O2

CG: O3 — O4

حيث إن:

المجموعة التجريبيةEG:

المجموعة الضابطةCG:

اختبار التحصيل القبلي لعلامات الطلبة O1 : وO3

اختبار التحصيل البعدي O2 :وO4

المعالجة التجريبية X:

المعالجات الإحصائية

استخدمت المعالجات الإحصائية الآتية في تحليل بيانات الدراسة، والتوصل إلى نتائجها:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدراسة تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في المجموعتين: التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي.
2. اختبار t-test لبيان الفروق لصالح من في المجموعتين: التجريبية والضابطة .
3. اختبار معامل الارتباط بيرسون لحساب الارتباط بين طريقة التدريس وتنمية المفاهيم.
4. معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي البعدي.
5. معادلة كرونباخ ألفا لإيجاد معامل الثبات لكل من الاختبار التحصيلي البعدي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: نتائج الفرضية الأولى، والتي نصها:

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= .05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية (الذين درسوا باستراتيجية الحساب الذهني) وطلبة المجموعة الضابطة (الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية).

ولاختبار الفرضية الأولى، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل طلبة المجموعة الضابطة (الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية)، والمجموعة التجريبية (الذين درسوا باستراتيجية الحساب الذهني)، في الاختبارين القبلي (العلامة المدرسية في الحساب لاختبار فحص الشهرين للفصل الدراسي الثاني) والبعدي، وكانت النتائج كما في الجدول (3)

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في الاختبارين القبلي والبعدي تبعا لمجموعتي الدراسة

المجموعة	العدد	القبلي (العلامات المدرسية في الحساب =20		البعدي (50)	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	20	2.85	5.36	18.07	11.50
التجريبية	20	14.53	5.24	24.37	8.47

يبين الجدول (3) فرقا ظاهريا في المتوسطات الحسابية لتحصيل الطالبات في الاختبار البعدي، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (18.07)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (24.37)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المجموعتين: الضابطة والتجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي، وللتأكد من صحة الفرضية الأولى للدراسة، تم استخدام اختبار (ت)، لمجموعتين مستقلتين، ونتائج الجدول (4)، توضح ذلك.

الجدول (4) نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين متوسطي تحصيل طلاب المجوعة الضابطة والمجموعة التجريبية الذين يخضعون لطريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، واستراتيجية الحساب الذهني)

المجموعة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
اختبار التحصيل	الضابطة	9.8	5.22	3.02	.049
	التجريبية	13.3	7.02		

دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة.(α= .05)

يتبين من نتائج الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية (α= .05) في المتوسطات الحسابية حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (9.8)، وبينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (13.3)، وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة للفرق في القياس البعدي للمجموعة الضابطة والتجريبية (3.02) بمستوى دلالة (.049)، وهذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= .05) لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الحساب الذهني، ويتم رفض الفرضية الصفرية.

فسرت الباحثة تفوق الطلبة الذين درسوا باستراتيجية الحساب الذهني على الطلبة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في التدريس، في زيادة سعة الذاكرة العاملة لدى طلبة ذوي صعوبات الحساب في مادة الحساب؛ وذلك لأن هذه الاستراتيجية جعلت من الطلبة محور العملية التعليمية، وساعدت الطلبة على القدرة على التفكير واشغال الذهن ومناقشة المعلمة وعملت هذه الاستراتيجية على ترسيخ الفكرة في ذهن الطالبة بسبب العصف الذهني لفكر الطلبة، وهذا أدى إلى تثبيت المعلومة في ذهن الطلبة مما جعلهم يتفوقون على المجموعة التي لم تخضع للمعالجة.

ثانياً: نتائج الفرضية الثانية، والتي نصها:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α= .05) بين استراتيجية الحساب وسعة الذاكرة العاملة لدى صعوبات تعلم الحساب؟

ولاختبار الفرضية الثانية، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين علامات طالبات المجموعة التجريبية (الذين درسوا باستخدام استراتيجية الحساب الذهني) والضابطة (الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية) في الاختبار القبلي والاختبار البعدي، فكانت النتائج كما في الجدول (5)

الجدول (5) معامل ارتباط بيرسون بين استراتيجية الحساب وسعة الذاكرة العاملة لدى صعوبات الحساب

طريقة التدريس		سعة الذاكرة العاملة		قيمة ر	مستوى الدلالة
المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
76.40	16.26	3.16	.28	.462	*.04

يبين الجدول (5) أن هناك علاقة بين استراتيجية التدريس وسعة الذاكرة العاملة لدى طلبة ذوي صعوبات تعلم الحساب، ويتم رفض الفرضية الصفرية عند مستوى الدلالة (α= .05).

ويبين الجدول قيمة معامل الارتباط (.462) وهي قيمة موجبة، أي أن هناك علاقة بين استراتيجية التدريس (استراتيجية الحساب الذهني التي استخدمت لتدريس المجموعة التجريبية) وسعة الذاكرة العاملة في مادة الحساب لدى طلبة الصف الرابع الأساسي. ويعود وجود هذا الأثر الإيجابي لاستراتيجية الحساب الذهني على سعة الذاكرة العاملة لدى طلبة ذوي صعوبات تعلم الحساب إلى أن استراتيجية الحساب الذهني تركز على الطالب، وتجعله يفكر في السؤال الذي وجه إليه ويحاور المعلم للوصول إلى الإجابة. وهذا يُشعر الطلبة بالتفوق والنجاح مما يؤدي إلى تشجيع الطلبة وشعورهم بالثقة في أنفسهم، وهذا يؤدي إلى تعلم مادة الحساب والتغلب على الصعوبات التي تواجههم.

كما أن تحسن التحصيل لدى الطلبة، يترك أثراً إيجابياً لدى الطلبة وعدم خوف من وجود مادة الحساب، وهذا يجعل الطلبة يواكبون على دراسة الحساب.

التوصيات:

بناء على النتائج التي تم التوصل إليها بعد تطبيق استراتيجية الحساب الذهني، فإن الباحثة توصي بما يلي:

1. إعطاء دروس الحساب لمختلف المراحل باستخدام استراتيجية الحساب الذهني.
2. العمل على تدريب الطلبة على الحساب الذهني خلال مراحل التعليم الأساسي للطلبة.
3. تشجيع معلمي الحساب على تدريس مادة الحساب باستخدام استراتيجية الحساب الذهني.
4. توعية المعلمين بتنويع أساليب التدريس، واستراتيجيات التدريس المستخدمة في العملية التعليمية بما يتناسب مع الظروف التى تحكم الموقف التعليمي.
5. عقد دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات حول كيفية استخدام استراتيجية الحساب الذهني، لتؤدي إلى نتائج أفضل من النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة.
6. توجيه رسالة لواضعي المناهج، بإمكانية تضمين المناهج بموضوعات قابلة للتطبيق وفقاً لاستراتيجية الحساب الذهني، والتي تعتبر ذات أهمية كبيرة لأنها تقوم على جعل المتعلمين محور العملية التعليمية.

المصادر والمراجع باللغة العربية:

- احمد، عبد الناصرفايز(2021). اثر استراتيجيات مقترحة في الحساب الذهني على التحصيل وتنمية التفكير المرن لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في المرحلة الابتدائية، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 5(13).
- البلوشي، ريمة(2003). الحساب الذهني لدى تلميذات الصف الخامس وعلاقته بالمهارات الاساسية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس .
- خضر، أزهار؛ يونس، وصف (2022). أثر استراتيجية الحساب الذهني في التحصيل تلميذات الصف الرابع الابتدائي. مجلة التربية للعلوم الإنسانية، 3(12.)
- سالم، فاطمة(2022). أثر استخدام استراتيجيات الحساب الذهني في تنمية الحس العددي لطلاب الصف الثالث في مادة الرياضيات في دولة قطر. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قطر، كلية التربية.
- السوالمة، محمد؛ و الكايد، زين؛ و ملحم، عايد؛ والريموني، هيثم (2017). أثر استخدام استراتيجيات الحساب الذهني في تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، 12(3): 375-390.
- الشرقاوي، أنور. (2003). علم النفس المعرفي المعاصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية للنشر والتوزيع.
- الشريف، أسماء عزالدين، وجدي، نجدة محمد عبدالرحيم(2016). فاعلية برنامج تعليمي لتحسين مهارة القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة. مجلة العلوم التربوية، 17(3):104-93.
- شوقي، عمرو؛ وخطاب، دعاء؛ والببلاوي، إيهاب (2020). الذاكرة العاملة ومهارات الحساب الذهني لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والعاديين "دراسة المقارنة". مجلة التربية الخاصة، جامعة الزقازيق، 9(31).
- الظاهر، قحطان (2010). صعوبات التعلم. ط 3، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.
- العاملي، نادية؛ والكنعاني، عبد الواحد(2019). فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات الحساب الذهني في التحصيل لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، 44(14) كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة البصرة.
- القرني، محمد (2022). فاعلية استراتيجية الحساب الذهني في تطوير مهارات الحساب لدى طلاب الصف الأول الثانوي ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات. مجلة التعليم الأساسي، 6(3)، 212-225.
- المعتوق، نورا عيسى إبراهيم أحمد والحسيني، حسين محمد سعد الدين وعياد، أحمد عبد الفتاح. (2021). صعوبات التعلم لدى الأطفال. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة المنصورة، 7(3):272-295.
- الناعبي، هند؛ وإمام، محمود؛ والحارثي، إبراهيم (2018). أثر تدريب مكونات الذاكرة العاملة في تحسين مهارة حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى الأطفال ذوي صعوبات الرياضيات في سلطنة عمان، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 16(1).

Refrences

- Ahmed, Abd Al-Naser Fayez (2021). The effect of proposed strategies in mental arithmetic on achievement and the development of flexible thinking among students with learning difficulties and regular students in primary education (In Arabic). Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 5(13).
- Al-Balushi, Reema (2003). Mental arithmetic among fifth-grade female students and its relationship with basic skills (In Arabic). Unpublished Master's Thesis, College of Education, Sultan Qaboos University.
- Al-Maatouq, Nora Eissa Ibrahim Ahmed; Al-Husseini, Hussein Mohammad Saad Eldin; Ayyad, Ahmed Abdel Fattah (2021). Learning difficulties among children (In Arabic). Scientific Journal of the Faculty of Early Childhood Education, Mansoura University, 7(3), 272-295.
- Al-Qarni, Mohammad (2022). The effectiveness of the mental arithmetic strategy in developing arithmetic skills among first-year secondary school students with learning difficulties in mathematics (In Arabic). Basic Education Journal, 6(3), 212-225.
- Al-Sawalmeh, Mohammad; Al-Kayed, Zein; Milhem, Aid; Al-Rimouni, Haitham (2017). The effect of using mental arithmetic strategies on the achievement of students with learning difficulties in mathematics (In Arabic). Taibah University Journal of Educational Sciences, 12(3): 375-390.

- Al-Sharif, Asmaa Ezz Eldin; Wajdi, Nagda Mohammad Abdel Rahim (2016). The effectiveness of an educational program to improve reading skills among children with learning difficulties in special education centers (In Arabic). Journal of Educational Sciences, 17(3): 104-93.
- Al-Sharqawi, Anwar (2003). Contemporary Cognitive Psychology (In Arabic). Cairo: Anglo-Egyptian Library for Publishing and Distribution.
- Al-Naabi, Hind; Imam, Mahmoud; Al-Harthi, Ibrahim (2018). The effect of training working memory components on improving the skill of solving verbal math problems among children with math difficulties in Oman (In Arabic). Arab Universities Association Journal of Education and Psychology, 16(1).
- Bishara, S. (2018). Active and traditional teaching, self-image, and motivation in learning math among pupils with learning disabilities. Cogent Education, 5(1).
- Bordin, E.S. (1994). Working memory. In Corsini, R. (Ed.), Encyclopedia, Vol. 2, pp. 586-587. New York.
- Engle, R. (2002). Working memory capacity as executive attention. Current Directions in Psychological Science, 11, 19-23.
- Khudr, Azhar; Younis, Wasfi (2022). The effect of the mental arithmetic strategy on the achievement of fourth-grade female students (In Arabic). Journal of Education for Human Sciences, 3(12).
- Salem, Fatima (2022). The effect of using mental arithmetic strategies in developing numerical sense for third-grade students in mathematics in Qatar (In Arabic). Unpublished Master's Thesis, Qatar University, College of Education.
- Shawky, Amr; Khattab, Doaa; Al-Beblawy, Ehab (2020). Working memory and mental arithmetic skills among students with learning difficulties in mathematics and regular students: A comparative study (In Arabic). Special Education Journal, Zagazig University, 9(31).
- Al-Zaher, Qahtan (2010). Learning Difficulties (In Arabic). 3rd ed., Amman, Wael Publishing and Distribution.
- Al-Aamili, Nadia; Al-Kanani, Abdul Wahed (2019). The effectiveness of an educational program based on mental arithmetic strategies on the achievement of second-grade middle school female students (In Arabic). Basrah Research Journal for Humanities, 44(14), College of Education for Humanities, University of Basrah.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (47) .September 2025
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

The Relation Between Creative Learning Method in the Twenty- First Century and the Growth of Early Childhood Creativity in Private Schools of Jerusalem

Ms.Farihan Mohammed Salaymeh[1], Prof. Mohammed Ahmad Shaheen[2]

1PhD student, Psychological and Educational Counseling, Al-Quds Open University, Ramallah, Palestine

2Professor, Psychological and Educational Counseling, Al-Quds Open University, Ramallah, Palestine

Orcid No: 0009-0003-1553-5446
Email: 0340012110006@pgstudents.qou.edu

Orcid No: 0000-0002-2182-0118
Email: mshahin@qou.edu

Received:
25/06/2024

Revised:
25/06/2024

Accepted:
8/08/2024

***Corresponding Author**:
0340012110006@pgstudents.qou.edu

Citation: Salaymeh, F. M., & Shaheen, M. A. The Relation Between Creative Learning Method in the Twenty- First Century and the Growth of Early Childhood Creativity in Private Schools of Jerusalem. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 16(47). https://doi.org/10.33977/1182-016-047-003

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

Objective The study aims to identify the relation between creative learning method in the twenty- first century and the growth of early childhood creativity in private schools of Jerusalem,

Method: The study using the descriptive-relational approach. The study applies the creative learning style scale and the creativity growth scale, on an available sample consists of 100 male and female teachers.

Result: The results show that the average for the level of the child's creative learning style is high and reached 4.13, and the story learning method first, while the activities of the Scamper program in the last place, with high level. The results also show that the average for the level of creativity growth is high and reached 4.26, where the role of the teacher in the first place and the number of activities used in the last place, with a high level. The results show that there are statistically significant differences in the child's creative learning style in favor of females, and master's degree or higher, while there are no significant differences due to the years of experience.

The results also show that there are statistically significant differences in the growth of creativity in favor of females, while there are no statistically significant differences due to the academic qualification or years of experience. The results indicates that there is a direct relation between creative learning style and the development of early childhood creativity, and it also show that teachers did not apply the strategies and methods of Glenn Doman, Scamper and Montessori to the required degree.

Conclusions: The study recommends the application of creative learning methods in early childhood, and the promotion of the use of strategies and methods of Glenn Doman, Scamper and Montessori in the development of early childhood

Keywords: Creative learning style, creativity development, early childhood stage.

أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الحادي والعشرين وعلاقته بنمو إبداع مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة ومعلماتها في القدس

أ. فريهان محمد السلايمة [1]، أ.د. محمد أحمد شاهين[2]*

[1]طالبة دكتوراه، الإرشاد النفسي والتربوي، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.

[2]أستاذ الإرشاد النفسي والتربوي، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.

الملخص

الأهداف: هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين أسلوب التعلم الإبداعي في القرن الحادي والعشرين ونمو إبداع مرحلة الطفولة المبكرة في المدارس الخاصة في القدس.

المنهجية: استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، واختيرت عينة تكومن من (100) معلم ومعلمة، باستخدام طريقة العينة المتيسرة (المتاحة)، طُبق عليهم مقياس أسلوب التعلم الإبداعي ومقياس نمو الإبداع.

النتائج: أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لمستوى أسلوب تعلم الطفل الإبداعي كان مرتفعاً بمتوسط بلغ (4.13)، وجاء أسلوب التعلم بالقصة بالمرتبة الأولى، بينما جاءت أنشطة برنامج سكامبر أخيراً، بمستوى مرتفع، وبينت النتائج أن المتوسط الحسابي لمستوى نمو الإبداع كان مرتفعاً بمتوسط بلغ (4.26)، وجاء بعد دور المعلم أولاً، بينما جاء بعد الأنشطة المستخدمة أخيراً بمستوى مرتفع. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في أسلوب تعلم الطفل الإبداعي باختلاف الجنس لصالح الإناث، وباختلاف المؤهل العلمي لصالح ماجستير فأعلى، بينما لا توجد فروق دالة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة. وكانت الفروق في نمو الإبداع دالة باختلاف الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط طردية بين أسلوب التعلم الإبداعي ونمو إبداع مرحلة الطفولة المبكرة، كما أظهرت النتائج عدم تطبيق المعلمين والمعلمات لأساليب وطرق جلين دومان وسكامبر ومنتسوري بالدرجة المطلوبة.

الخلاصة: أوصت الدراسة بتطبيق أساليب التعلم الإبداعية لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، وتعزيز استخدام أساليب وطرق جلين دومان وسكامبر ومنتسوري في تطوير مرحلة الطفولة المبكرة.

الكلمات المفتاحية: أسلوب التعلم الإبداعي، نمو الإبداع، مرحلة الطفولة المبكرة.

المقدمة

شهد دخول القرن الحادي والعشرين متغيرات جذرية، شكلت تحديات صعبة على النظم التربوية، وعلى أساليب التعلم التي تعتبر طريقة للتفكير والسلوك، نتيجة للمستحدثات المتسارعة في مناحي الحياة، من متطلبات التقدم المعرفي، والتقنيات الحديثة والمطورة لهذا العصر؛ الذي اتحد فيه الإبداع مع احتياجات الحياة، الأمر الذي صاحبه تغيير في أنماط التفكير والجوانب القيمية في شخصية الطفل، لأن قوة البلدان في العصر الحالي تقاس بإبداع الأشخاص ذوي العقلية الإبداعية،؛ ولأن للمحافظة على التطور والتقدم يحتاج إلى فكر إبداعي ومناهج إعدادية، وأن التقدم في مناحي الحياة هو من صناعة المبدعين وليس ممن يفكرون تقليدياً، ما جعل تعلم التفكير والتفكير الإبداعي من أهم نتاجات التعليم المرجوة، وأسماها، ليفرض الإبداع ذاته كضرورة من ضرورات الحياة ، ويلقي على العقل العبء الكبير للتفكير في نوع جديد من الابتكار والإبداع؛ الأمر الذي يتحتم معه استخدام أدوات وأساليب تعليمية غير تقليدية، والتسلح بمهارات تفكير لازمة، تحث وتحفز الطفل منذ المراحل الأولى من حياته على تنمية تفكيره، والتوافق مع متغيرات الحياة، من خلال توظيف الطرق المبتكرة والتنويع في تقديمها، ومن خلال ما سيقدمه هذا الطفل من إنتاجات إبداعية وأفكار فريدة، وفي مختلف المجالات التي يمكن أن نتخيلها، لينعكس ذلك كله على مستقبل أمه بكاملها.

وتمثل المرحلة الأولى من الطفولة كما يرى اليامي (2020) المرحلة العمرية الأهم في بناء شخصية الطفل، وتنمية الإبداع في التفكير والسلوك، لأن فيها يكتسب المعرفة، وينمي مهاراته في مراحل عمره المتقدمة، حتى تصبح طريقة تعليمية مميزة، تساعده على النمو التدريجي في مجاله الأكاديمي، ونمو ثقته في نفسه، والتطور الهائل في إنتاجه. فغالباً ما يعتبر تنمية الإبداع كما يرى إيلتكين وآخرون (Alptekin et al., 2022) حلاً لتحديات الحاضر والمستقبل، لأنه استراتيجية ضرورية للتكيف مع الظروف الجديدة، وأن التغيير المستمر في العالم هو حالة يجب أن نتعايش معها، باعتباره مهارة أساسية في القرن الحادي والعشرين.

إن إعداد جيل قادر على التعايش في عصر سريع التطور والتغير، هي من أهم التحديات التي أصبحت تواجه المجتمع في تعليم وتربية النشء الحاضر، وأنه ينبغي إدخال أشكال جديدة من التعلم والتعليم، لأن دور التربية لم يعد قاصراً على نقل التراث في المجتمعات البشرية، أو إكساب المتعلمين مجموعة من المهارات والمعارف فقط، بل تعدى في تزويد هؤلاء المتعلمين القدرة على التحكم في المستقبل وتشكيله، وتوفير القدرة على التكيف مع التغيرات المستقبلية، لكي يتعلموا كيف يكونون قادرين على حل المشكلات التي تواجههم بطريقة إبداعية (الحنفي والبنا، 2018).

وقد أثبتت دراسات عديدة ونظريات في النمو المعرفي حول موضوع الطفولة المبكرة، أن النمو يقسم إلى مراحل، وكل مرحلة لها مميزات، وخصائص، وطرق، في التعامل والتنويع في تقديم الأنشطة المختلفة، لكي تنمو جميع حواس الأطفال في مختلف جوانب شخصيتهم، وطرق تفكيرهم، وأيضاً مراعاة لفروقهم الفردية، وتنمية قدراتهم التي تظهر في كل مرحلة من مراحل نموهم، وتحريك طاقاتهم، وتشجيعهم على تنمية مواهبهم وقدراتهم العقلية، وعلى اتخاذ القرارات حول ما يريدون فعله، أو كيفية فعله بأساليب وطرق ابتكارية؛ لتنمية ما يمتلكون من إبداع (العنزي، 2020). فالإبداع كما يرى كل من السويدان والرفاعي (1994) هو النظر للمألوف بطريقة، أو من زاوية غير مألوفة، ثم تطوير هذا النظر ليتحول إلى فكرة، ثم إلى تصميم، ثم إلى إبداع قابل للتطبيق والاستعمال.

ويرى النفيعي وخميس (2023) أن الإبداع نال اهتماماً كبيراً من قبل المتخصصين، خاصة في مجال التعليم، حتى يتماشى مع التنمية المستدامة ومتغيرات العصر، ولكي يستعد للمستقبل المزهر، يجب أن ننمي قدرات الطفل بإضافة روح الإبداع عليها، حيث تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة، فترة النشاط والإبداع للطفل. ويشير أبو النصر (2003) في هذا الصدد بأن الإبداع إن لم يشجع في المراحل الأولى من العمر؛ باعتباره صفة مشتركة بين جميع الأطفال، فسيصبح ضعيف الفائدة لاحقاً، ويؤدي إلى إلحاق خسارة كبيرة في مصادر الثروة الإنسانية، وإلى قلة عدد المبدعين في المجتمعات. وبالمران والتدريب كما يوضح (الكناني، 2005) يمكن تعهد هذه الصفة التي يمتلكها الطفل، وتنميتها. وأن قدرة الإبداع بحسب (الزهراني، 2003) ليست موهبة محصورة في نخبة من البشر، بل هي موجودة بصورة كامنة، عند كل الأفراد. ووفقاً لبلومبرج (Blumberg, 1973 كما ورد في Dere, 2019)، فإن الإبداع هو مجموع المهارات التي تكتسب بطلاقة ومرونة، والقدرة على التعامل مع المشكلات بإنتاج أفكار فريدة من نوعها، وأنه ينبغي كما يرى (شحاتة، 2008) أن ننتقل بالتعليم إلى التعليم الذاتي، وتدريب الأطفال على التفكير التخيلي والإبداعي والتوقعي .

ويتيح استخدام أسلوب تعلم إبداعي للطفل، وتقنيات تعليم حديثة، بوجود معلم قادر على إدارة العملية التعليمية الفعالة، والمتفاعلة مع البيئة الصفية، وقادر أيضاً على مواكبة عصر التكنولوجيا، وعلى تصميم أنشطة تعليمية جديدة، وأساليب حديثة مبتكرة، تدفع

المتعلمين لاستثارة عمليات العقل، كما تعمل على جذب انتباههم، والتكيف مع كل جديد وعلى تغيير الواقع (صفوت، 2022). ويشير التغير والتطور الذي حدث في المجتمعات البشرية بوضوح، إلى مدى الحاجة إلى تنمية القدرات الإبداعية للأفراد بطرق وأساليب حديثة، لأن معظم أهداف الشعوب لا يمكن إنجازها، إلا بالاعتماد على القدرات العقلية، وبخاصة القدرات الإبداعية، فالإبداع أحد مقومات التقدم الحضاري، وجسر تقدم الإنسان وأداته في مواجهة مشكلات الحياة، وتحديات المستقبل (الشويلي وآخرون، 2014).

وأكدت العديد من الدراسات على ضرورة استخدام طرق وأساليب تعليمية، تحث وتحفز أطفال المرحلة المبكرة على التفكير الإبداعي، وتنمية مواهبهم في أثناء تعلمهم؛ كدراسة(Danial, 2021) :، و(العنزي وباشطح، 2020)، وأظهرت الدراسات التي تناولت الأسلوب الإبداعي في تعلم الطفل في القرن الحادي والعشرين في هذا الصدد كدراسة (البرباط، 2023) دور القـــصة فـــي تنمية التفكير الإبداعي لطفل الروضة، وأكدت دراسة (محمد، 2023) على أهمية الأنشطة المقترحة لتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات باستخدام أسلوب سكامبر لدى طفل الروضة؛ حيث بينت هذه الدراسات أن تعويض النقص سيكون مكلفاً للغاية إذا لم تتم تنمية الأطفال خلال مرحلة الطفولة. وهذا ما أشارت إليه دراسة (عوجان والزعبي، 2014)، بأن التأخر في تقديم الرعاية للأطفال في تلك المرحلة، يقلل وإلى حد كبير فيما بعد، من العوائد الاستثمارية المستقبلية، فعوائدها على المجتمع ككل، توازي أضعاف ما صُرف عليها. وهذا ما أكدت عليه دراسة كل من: (صفوت، 2022)، و (أحمد، 2023)، بأن استخدام أسلوب إبداعي في تعلم الطفل، تجعله فرداً منتجاً، مقبلاً على التعلم بتمتعٍ وشغفٍ وانتباه نتيجة اكتشاف قدراته على مواجهة المشكلات وحلها، والتفكير والتخيل، ونتيجة نمو ذاكرته وإدراكه، بطريقة مبتكرة وبأسلوب إبداعي.

ويعرف عبد القادر (2020) أسلوب التعلم الإبداعي بأنه: تلك السلوكات والمهارات التي يتبعها المعلم في نشاطاته الصفية، وبشكل منظم وبتفاعل مع الطلبة، وتهدف إلى إيصال معلومات وأفكار ابتكارية وتنموية جديدة للطلبة، وتفاعلهم الإيجابي نحو سلوك أو موضوع أو نشاط، وقد يكون ذلك باتصال لفظي أو حركي مع الطلبة. والتعلم الإبداعي كما وضحه فزليان يأتي عن طريق استخدام المعلم أساليب وطرق فعالة مع أطفاله، بقدر من المرونة، مع إمكانية اكتسابه والتدرب عليه كغيره من المهارات (Fazelian, 2012). ومن ضمن هذه الطرق والأساليب على سبيل المثال لا الحصر: أسلوب تعلم الأقران، وأسلوب التعليم المتمايز، والتعلم الإلكتروني، ومنهج تريز، واستخدام برنامج سكامبر، والقصة، وطريقة جلين دومان، وأنشطة الدراما الإبداعية، وأسلوب الاستقصاء، ومنهج مونتيسوري، وأساليب التعلم الممتع، والقصص القرآني.

ومن هذا المنطلق ومع دخول القرن الحادي والعشرين، وتزايد حاجة التدريس إلى تنوع في الأساليب الإبداعية، واستثارة متعة التعلم والتعليم، بشكل يناسب مرحلة الطفولة المبكرة، ليصبح طفل المستقبل قادراً على التأمل والتفكير، وقادراً على معالجة المعلومات بالمعرفة، بمساعدة مهارات معلم متمكن من تصميم أنشطة تعليمية متعددة، قابلة للتطبيق والاستعمال نتيجة لدخول العالم إلى الألفية الثالثة، تتلاءم مع الاختلاف والفروق بين الأطفال، وبجهود تربويين، ومهتمين بقضايا التعلم والتعليم؛ ليفكروا في أساليب جديدة، ومهارات تعليم تتناسب مع التحديات، نتيجة لتغير العصر الحالي، وتمكينهم من العيش في القرن الحادي والعشرين، وهم يتسلحون بالقدرة على مواكبة أساليب التكنولوجيا التعليمية، ومناهج وطرق تأكدت فاعليتها .

هدفت دراسة توسون وديمر(Tosun & Demir, 2024) التعرف إلى الأنشطة الإبداعية في توجيه أطفال المرحلة المبكرة في مقاطعة بوردور في تركيا نحو المدرسة من خلال أنشطة الدراما الإبداعية، وشارك في الدراسة أولياء الأمور، ومعلم الفصل و(19) طفلاً، واثنان من المعلمين المحتملين كمراقبين. واستخدمت الدراسة البيانات النوعية باستخدام المقابلات المكتوبة والفردية، وجمعت البيانات الكمية قبل ورشة الدراما وبعدها عن طريق استمارة تقييم تحقيق الأهداف، وأظهرت النتائج أن المعلمين وأولياء الأمور المشاركين في هذه الأنشطة فهموا أطفالهم بشكل أفضل، وقدموا آراء إيجابية دعت إلى أهمية استخدام أسلوب الدراما الإبداعية وأنشطتها، وأن هذه الأنشطة أسهمت بشكل إيجابي في التواصل والتعاون بين الأطفال، وتحسين المهارات الاجتماعية، مثل التعاطف من خلال زيادة التفاعل بين المدرسة وأولياء الأمور والأطفال.

وحاولت دراسة أحمد (2023) التعرف إلى دور اللعب في تنمية بعض المهارات القيادية لدى الطفل من وجهة نظر المعلمات، ولتحقيق الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستبانة مكونة من (23) فقرة مقسمة إلى خمسة مجالات هي: مهارة (التواصل – الدافعية للإنجاز– الثقة بالنفس – اتخاذ القرار– حل المشكلات) كأداة لجمع البيانات، على عينة مكونة من (115) معلمة من معلمات رياض الأطفال في مدينة الدمام، وأظهرت نتائج الدراسة: أن للعب دوراً عالياً جداً في تنمية المهارات القيادية لدى طفل الروضة.

وهدفت دراسة البرباط (2023) للتعرف إلى دور القصة في تنمية التفكير الإبداعي لطفـــل الروضة من وجهة نظر معلمات الروضة بمدينة جنزور في ليبيا، باستخدام المنهج الوصفي المسحي، واستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة بين قراءة القصص لطفل الروضة وتنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر المعلمات، وبدرجة مرتفعة.

وسعت دراسة محمد (2023) للتعرف إلى مجموعة أنشطة مقترحة لتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات باستخدام أسلوب سكامبر لدى طفل الروضة في إحدى الروضات في محافظة القاهرة، وهدفت الدراسة إلى تخطيط أنشطة قائمة على أسلوب سكامبر لتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى أطفال الروضة، وأهمية الأنشطة الموسيقية في تنمية مهارات الطفل الإبداعية لحل المشكلات، باستخدام المنهج الوصفي، وإعداد مجموعة من الأنشطة المبنية على أسلوب سكامبر لأطفال الروضة، وأظهرت النتائج أهمية الأنشطة القائمة على أسلوب سكامبر .

وجاءت دراسة وتشيدا وفضل الله (Wachidah & Fadlillah,. 2023) للتعرف إلى طريقة جلين دومان المعتمدة على الوسائط المتعددة في الاهتمام بالقراءة لدى أطفال المرحلة المبكرة من وجهة نظر المعلمين في أندونيسيا، بهدف جعلهم أكثر وعياً وفهماً لكيفية تعلم القراءة منذ الصغر، باستخدام المنهج الوصفي، واستخدام الاستبانة في جمع البيانات، وأظهرت النتائج فاعلية طريقة جلين دومان مقارنة بطرق التعلم التقليدية، لأنها تعمل على تحسين مهارات القراءة للأطفال وتمكينهم منها.

وسعت دراسة كوكاليا وآخرين (Kokkalia, et al., 2017) للتعرف إلى دور التعلم الإلكتروني وأهميته في تحسين الكتابة والقراءة باستخدام تطبيقات الموبايل للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة في إحدى الروضات في اليونان، ممن يعانون من اضطراب فرط النشاط وصعوبات تعلم، وأوضحت النتائج أن استخدام تطبيقات الموبايل تعمل على تحسين مهارات العلاقة، وتشجيع التعاون بين الأطفال، وعلى زيادة الدافعية للتعلم، كما أنها تحسن وتساعد على استيعاب مهارات الكتابة والقراءة، وتمد المعلمين بمداخل متعددة للتعلم والتعليم في المدارس.

وهدفت دراسة شن وإدوارد (Shen & Edwards, 2017) إلى الكشف عن فاعلية أنشطة نظرية تريز في تنمية التفكير الإبداعي وبعض المفاهيم الرياضية لدى طفل الروضة، وإنشاء نموذج يصف ويشرح كيف يمكن لمجموعة معينة من معلمي ومعلمات الطفولة المبكرة تعزيز الإبداع في الفصول الدراسية، والإبداع في تعليم الرياضيات، وذلك من خلال مقابلات معمقة مع (30) من المعلمين والمعلمات، في إحدى مدن الغرب الأمريكي؛ حيث رأى المعلمون والمعلمات من خلال نتائج هذه الدراسة أن الرياضيات لدى الأطفال الصغار (من سن 5– 6) أعوام تتطلب الإبداع، وبطرق تتماشى مع نظرية تريز وأساليبها.

ودرس جينيس (Janes, 2016) طريقة مونتيسوري في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، كبيئة داعمة للأطفال المصابين بالتوحد في مدينة أوكلاند في الولايات المتحدة، باستخدام البحث السردي كمنهج نوعي، لتوافقه مع الأسلوب المتبع وهو أسلوب السرد القصصي، من خلال المقابلات مع (6) عائلات، وكشفت النتائج عن ثلاثة مؤشرات رئيسة تعتبر مهمة، هي: الكفاءة الاجتماعية واللغة والاتصال، والمصالح الفردية، والآثار الحسية.

يلاحظ أن جميع الدراسات السابقة قد جاءت للتعرف إلى أسلوب التعلم الإبداعي وفاعليته أو دوره في نمو إبداع مرحلة الطفولة المبكرة، وهذا ما اتفقت عليه مع الدراسة الحالية؛ حيث أظهرت نتائج دراسة (Tosun & Demir, 2024) أن الأنشطة الإبداعية أسهمت بشكل إيجابي في التواصل والتعاون بين الأطفال، وتحسين المهارات الاجتماعية، مثل التعاطف من خلال زيادة التفاعل بين المدرسة وأولياء الأمور والأطفال. ودراسة أحمد (2023) التي أظهرت أن للعب دوراً عالياً جداً في تنمية المهارات القيادية لدى طفل الروضة، ودراسة (البرباط، 2023) التي أظهرت النتائج وجود علاقة بين قراءة القصص لطفل الروضة وتنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر المعلمات، وبدرجة مرتفعة، ودراسة (محمد، 2023)، التي أظهرت نتائجها أهمية الأنشطة القائمة على أسلوب سكامبر، ودراسة (Wachidah & Fadlillah,. 2023) التي أظهرت النتائج فاعلية طريقة جلين دومان مقارنة بطرق التعلم التقليدية، لأنها تعمل على تحسين مهارات القراءة للأطفال وتمكينهم منها. ودراسة (Kakkalia, et al. 2017) التي أوضحت النتائج أن استخدام تطبيقات الموبايل تعمل على تحسين مهارات العلاقة، وتشجيع التعاون بين الأطفال، وعلى زيادة الدافعية للتعلم، كما أنها تحسن وتساعد على استيعاب مهارات الكتابة والقراءة، وتمد المعلمين بمداخل متعددة للتعلم والتعليم في المدارس، ودراسة (Shen & Edwards, 2017)؛ حيث رأى المعلمون والمعلمات من خلال نتائج هذه الدراسة أن الرياضيات لدى الأطفال الصغار (من سن 5– 6) أعوام تتطلب الإبداع، وبطرق تتماشى مع نظرية تريز وأساليبها، ودراسة (Janes, 2016) التي كشفت النتائج عن ثلاثة مؤشرات رئيسة تعتبر مهمة، هي: الكفاءة الاجتماعية واللغة والاتصال، والمصالح الفردية، والآثار الحسية.

وقد جاءت نتائج جميع هذه الدراسات لتؤكد على فاعلية استخدام أسلوب التعلم الإبداعي المستخدم في دراستهم على نمو الإبداع لدى أطفال المرحلة المبكرة، وعلى أهمية استخدامه، وتتميز هذه الدراسة بأنها تسعى للتعرف إلى أسلوب تعلم الطفل الإبداعي، وعلاقته بنمو الإبداع لمرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة القدس، وذكرها لعدة أساليب، منها: أسلوب التعلم باللعب، والتعلم الإلكتروني، واستخدام برنامج سكامبر، والقصة، ومنهج تريز، وطريقة جلين دومان، ومنهج مونتيسوري، وأنشطة الدراما الإبداعية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

اتضحت مشكلة الدراسة من خلال عمل الباحثين وملاحظاتهما وخبرتهما في ميدان التعليم العام، والطفولة المبكرة، واطلاعهما على الجديد والحديث، وما تبين لهما من ضعف الاهتمام بإكساب الطفل أساليب التعليم الإبداعية اللازمة لتطويره تطوراً علمياً سليماً، وأن التوجه المتبع في تلك المؤسسات التعليمية، اتجاه تقليدي في محتواه، وطرق تعلم أكثرها نمطية؛ لا تساعد على إثارة التفكير وتنمية الإبداع لديه، والتركيز على طرق وأساليب تتطلب تحصيل الدرجات بالاعتماد على الحفظ الصم وإتقان المحتوى، وتمكن الطفل من المفهوم أو المهارة، وتطبيقه بصورة آلية دون فهم، ضمن خطوات ثابتة ومحددة، إلى جانب قلة المساحة الزمنية المخصصة في البرنامج اليومي في رياض الأطفال، لاستخدام أساليب التعلم الإبداعية، فقد أصبح من الأهمية أن يكون أسلوب التعلم الإبداعي أداة حاضرة، وبقوة في العملية التعليمية في المراحل الأولى من حياة الطفل، في ظل التقدم التكنولوجي، وظهور العديد من التقنيات التعليمية والطرق الفعالة، لما لها من أهمية وأثر في تنمية قدراته الإبداعية؛ نتيجة تلقيه الطرق والأساليب الإبداعية في عملية التعلم. لذا، جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

- هل توجد علاقة بين أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الحادي والعشرين ونمو إبداع مرحلة الطفولة المبكرة؟

وتتفرع عن هذا السؤال الأسئلة والفرضيات الآتية:

- السؤال الأول: ما مستوى تطبيق أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الحادي والعشرين في مرحلة الطفولة المبكرة؟
- السؤال الثاني: ما مستوى نمو إبداع مرحلة الطفولة المبكرة في القرن الحادي والعشرين؟
- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الحادي والعشرين في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة ومعلماتها في مدينة القدس تعزى إلى متغير الجنس.
- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الحادي والعشرين في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة ومعلماتها في مدينة القدس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.
- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الحادي والعشرين في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة ومعلماتها في مدينة القدس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.
- الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات نمو إبداع مرحلة الطفولة المبكرة في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة ومعلماتها في مدينة القدس تعزى إلى متغير الجنس.
- الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات نمو إبداع مرحلة الطفولة المبكرة في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة ومعلماتها في مدينة القدس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي .
- الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات نمو إبداع مرحلة الطفولة المبكرة في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة ومعلماتها في مدينة القدس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

- الفرضية السابعة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الحادي والعشرين ونمو إبداع مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة ومعلماتها في مدينة القدس.

أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية التعرف إلى:

1. درجة تطبيق أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الحادي والعشرين في مرحلة الطفولة المبكرة.
2. درجة نمو إبداع مرحلة الطفولة المبكرة في القرن الحادي والعشرين.
3. العلاقة بين أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الحادي والعشرين ونمو إبداع مرحلة الطفولة المبكرة.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في التعرف إلى درجة تطبيق أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الحادي والعشرين ودورها بنمو إبداع مرحلة الطفولة المبكرة، والتعرف إلى أهمية توظيفها في عملية التعلم والتعليم، والتنويع في تقديمها، كما أن الدراسة الحالية تعمل على توفير أدوات ومقاييس تتمتع بخصائص قياسية مقبولة في البيئة العربية، ومنه تعتبر هذه الدراسة إضافة علمية في موضوع أساليب التعلم الإبداعية ونمو الإبداع.

الأهمية التطبيقية: تسلط الدراسة الحالية الضوء على العلاقة بين أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الحادي والعشرين وعلاقته بنمو إبداع مرحلة الطفولة المبكرة، وقد تسهم في لفت نظر العاملين في المجال التربوي والمهتمين في إبداع الطفولة، وتضافر الجهود لتحقيق الأهداف، ومحاولة الارتقاء في أساليب التعلم، ومن الممكن أن تنعكس الدراسة إيجابياً على واقع تطبيق الأساليب الإبداعية، وقد يفيد الباحثون منها في إجراء دراسات أخرى متعلقة في الموضوع نفسه من خلال الاطلاع على نتائج الدراسة، التي من خلالها يمكن بناء برامج إرشادية وتدريبية؛ تساعد في توجيه الطلبة تربوياً ونفسياً ومهنياً، والارتقاء بالعملية التربوية التعليمية، فضلاً عن تقديم بعض التوصيات التي قد تسهم في إثراء موضوع أسلوب تعلم الطفل.

التعريفات الاصطلاحية والاجرائية لمتغيرات الدراسة

أسلوب التعلم الإبداعية: وهو عبارة عن "استخدام المعلم أسلوب تعليمي، يتم فيه توليد أفكار جديدة، ومساهمة في تطويرها، والقدرة على حل المشكلات بطرق غير تقليدية، والإتيان بحلول غير مألوفة، وخلق كل ما هو جديد" (العنزي وباشطح، 2020: 73). ويعرف أسلوب التعلم الإبداعي إجرائياً بالدرجة الكلية والدرجات الفرعية التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المعد لهذا الغرض.

نمو الإبداع: هو "عملية مقصودة ومنظمة، متضمنة الإجراءات والتدابير، وتعبئة الموارد المختلفة وتوظيفها، لإشاعة مناخ الإبداع في مختلف مكونات المنظومة التعليمية، واكتشاف الاستعدادات، والمقدرات الإبداعية للطلاب، وتنميتها، وإطلاقها إلى أقصى ما يمكنها بلوغه، من النضج والكفاية" (محمد، 2015: 72). ويعرف نمو الإبداع إجرائياً: بالدرجة الكلية والدرجات الفرعية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس نمو الإبداع المعد لهذا الغرض .

الطفل المبدع: "هو الطفل القدر على التفكير الإبداعي ضمن مجموعة من المهارات (الأصالة، الطلاقة، المرونة، والتفاصيل) والتي تعبر عن قدرات الطفل على التعبير الحر الذي يمكنه من اكتشاف المشكلات والمواقف الغامضة" (نفيعي وخميس، 2023: 574).

مرحلة الطفولة المبكرة: وتسمى بمرحلة ما قبل المدرسة، أو رياض الأطفال، وتمتد من نهاية مرحلة الرضاعة حتى نهاية السنة الخامسة، وتتميز هذه المرحلة بأنها المرحلة التي تتشكل فيها المعالم الأساسية لشخصية الإنسان، وعند دخول الطفل هذه المرحلة يبدأ نموه اللغوي، الذي يؤهله في التعبير عن حاجاته وانفعالاته، بلغة طفولية، قد لا يفهمها إلا أمه، وأفراد أسرته، والمقربون منه، كما يؤهله نموه العقلي إلى تركيز الانتباه، وإدراك العمق، والمسافة، وازدياد معرفته بالتفاصيل، والتذكر البسيط، وحل المشكلات البسيطة، والاستكشاف (غزال وهادي، 2013: 418). ويعرف أطفال مرحلة الطفولة المبكرة إجرائياً: بأنهم أطفال تتراوح أعمارهم ما بين (4–6) أعوم من الذكور والإناث، الملتحقين بالمستوى الأول والثاني بالروضات الخاصة في مدينة القدس.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتمثل حدود الدراسة الحالية في الآتي:

الحدود المكانية: مدينة القدس.

الحدود الزمانية: نفذت الدراسة خلال الفصل الثاني للعام الدراسي (2024).

الحدود البشرية: معلمو مرحلة الطفولة المبكرة ومعلماتها.

الحدود المفاهيمية: اقتصرت على المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدراسة.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، كونه المنهج الملائم لطبيعة هذه الدراسة؛ إذ إن هذا المنهج لا يعتمد فقط على جمع المعلومات، إنما يقوم بالربط وتحليل العلاقة ما بين متغيرات الدراسة للوصول إلى الاستنتاجات المطلوبة (عوده وملكاوي، 1992).

مجتمع الدراسة وعينتها

أولاً- مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مرحلة الطفولة المبكرة في المدارس الخاصة في مدينة القدس في العام الدراسي (2024/2023)، والبالغ عددهم ما يقارب (330).

ثانياً- عينة الدراسة

أولاً- العينة الاستطلاعية :(Pilot Study) اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (31) من معلمي مرحلة الطفولة المبكرة في المدارس الخاصة ومعلماتها في مدينة القدس، ومن خارج عينة الدراسة، وذلك بغرض التأكد من صلاحية أدوات الدراسة واستخدامها لحساب الصدق والثبات.

ثانياً- عينة الدراسة :(Sample Study) اختيرت عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة (المتاحة) من مجتمع الدراسة الأصلي؛ وقد بلغ حجم العينة (100) معلم ومعلمة من معلمي المرحلة المبكرة في المدارس الخاصة في مدينة القدس، والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات التصنيفية:

الجدول (1): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات التصنيفية

المتغير	المستوى	العدد	النسبة%
الجنس	ذكر	36	36.0
	أنثى	64	64.0
	المجموع	100	100
المؤهل العلمي	بكالوريوس	64	64.0
	ماجستير فأعلى	36	36.0
	المجموع	100	100
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	45	45.0
	5-10 سنوات	28	28.0
	أكثر من 10 سنوات	27	27.0
	المجموع	100	100

أداتا الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الدراسة على مقياسين لجمع البيانات، هما: مقياس أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الواحد والعشرين، مقياس نمو الإبداع كما يلي:

أولاً- مقياس أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الواحد والعشرين: بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الحادي والعشرين المستخدمة في بعض الدراسات، ومنها: دراسة البرياط

(2023)، ودراسة الحنفي والبنا (2018)، جرى تطوير مقياس أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الواحد والعشرين استناداً إلى تلك الدراسات.

صدق المقياس:

الصدق الظاهري :(**Face validity**) عرُض المقياس في صورته الأولية على (6) من المتخصصين ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي والتربوي، وعلم النفس؛ إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات المحكمين، وآرائهم أجريت التعديلات المقترحة، وعدلت صياغة بعض الفقرات.

صدق البناء (Construct Validity): استخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية لمقياس أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الحادي والعشرين، كما هو مبين في الجدول (2):

جدول (2) يوضح قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الواحد والعشرين مع الدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية		
1	.590**	10	.333*
2	.678**	11	.852**
3	.641**	12	.598**
4	.742**	13	.793**
5	.623**	14	.704**
6	.705**	15	.826**
7	.629**	16	.846**
8	.506**	17	.796**
9	.523**		

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

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (2) أن جميع معاملات ارتباط الفقرات كانت 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 أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الواحد والعشرين: استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) ، وقد بلغ معامل كرونباخ ألفا (.92)، وتعد هذه القيمة مناسبة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق.

ثانياً– مقياس نمو الإبداع: بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، وعلى مقاييس نمو الإبداع المستخدمة في بعض الدراسات، ومنها: دراسة الجندي (2022)، ودراسة يونس (2018)، جرى تطوير مقياس نمو الإبداع.

صدق المقياس :

أ) الصدق الظاهري :(**Face validity**) للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس نمو الإبداع، عرُض المقياس في صورته الأولية على (6) من المتخصصين ويحملون درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي والتربوي، وعلم النفس؛ إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات المحكمين، أجريت التعديلات وعُدلت صياغة بعض الفقرات.

ب) صدق البناء :(**Construct Validity**) استخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3): يوضح قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس نمو الإبداع بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
دور المعلم			الأنشطة المستخدمة		
1	.634**	.573**	15	.809**	.830**
2	.826**	.797**	16	.817**	.823**
3	.609**	.576**	17	.851**	.867**
4	.787**	.761**	18	.737**	.777**
5	.858**	.820**	19	.880**	.876**
6	.815**	.724**	20	.814**	.825**
7	.782**	.760**	21	.822**	.850**
8	.847**	.783**	22	.835**	.797**
9	.790**	.824**	23	.803**	.807**
10	.831**	.776**	24	.905**	.877**
11	.785**	.744**	25	.883**	.871**
12	.816**	.768**	26	.830**	.801**
13	.628**	.648**	27	.794**	.774**
14	.854**	.838**	28	.915**	.873**
-	-	-	29	.848**	.822**
-	-	-	30	.711**	.668**
-	-	-	31	.859**	.821**
-	-	-	32	.878**	.836**
درجة كلية للبعد .96**			درجة كلية للبعد .98**		

درجة كلية للبعد .96** درجة كلية للبعد .98**

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

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (3) أن جميع معاملات ارتباط الفقرات كانت مقبولة ودالة إحصائياً؛ لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس نمو الإبداع: استخدم معامل كرونباخ ألفا(Cronbach's Alpha) ، والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4): معاملات ثبات مقياس نمو الإبداع بطريقة كرونباخ ألفا

البُعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
دور المعلم	14	.95
الأنشطة المستخدمة	18	.97
الدرجة الكلية	32	.98

يتضح من الجدول (4) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس نمو الإبداع وللدرجة الكلية كانت دالة إحصائياً، وتعتبر هذه القيم مرتفعة وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق.

تصحيح مقياسي الدراسة:

أولاً- مقياس أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الحادي والعشرين: تكون مقياس أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الحادي والعشرين في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (17) فقرة، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لأسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الحادي والعشرين. وطُلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: أوافق بشدة (5) درجات، أوافق (4) درجات، محايد (3) درجات، غير موافق (2) درجتان، غير موافق بشدة (1)، درجة واحدة .

ثانياً- مقياس نمو الإبداع: تكون مقياس نمو الإبداع في صورته النهائية من (32)، فقرة، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لنمو الإبداع. وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: دائمًا (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (2) درجتان، أبداً (1)، درجة واحدة .

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الحادي والعشرين، ونمو الإبداع، حُولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح ما بين (1-5) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: مرتفعة، متوسطة، ومنخفضة، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية: الحد الأعلى للتدرج- الحد الأدنى للتدرج/عدد المستويات المفترضة (5-1/3)=1.33. وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقاييس تكون على النحو الآتي: (2.33 فأقل) مستوى منخفض، (2.34-3.67) مستوى متوسط، (3.68-5) مستوى مرتفع.

متغيرات الدراسة

أ. المتغيرات المستقلة:

1. الجنس: وله مستويان، هما: (ذكر، أنثى).
2. المؤهل العلمي: ولها مستويان، هما: (بكالوريوس، ماجستير فأعلى).
3. سنوات الخبرة: وله ثلاثة مستويات، هي: (أقل من 5 سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

ب. المتغيران التابعان:

1. الدرجة الكلية التي تقيس أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الحادي والعشرين لدى عينة الدراسة.
2. الدرجة الكلية والمجالات الفرعية التي تقيس نمو الإبداع لدى عينة الدراسة.

المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها، استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 28)، وذلك من خلال المعالجات الإحصائية الآتية :

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
2. معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، لفحص الثبات.
3. اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين(Independent Samples t-test) ، لفحص الفرضية المتعلقة بالجنس، والمؤهل العلمي.
4. اختبار تحليل التباين الأحادي(One-Way ANOVA) ، لفحص الفرضية المتعلقة بسنوات الخبرة.
5. اختبار بيرسون (Pearson Correlation) ، لمعرفة العلاقة بين أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الواحد والعشرين ونمو الإبداع، وكذلك لفحص صدق أداتي الدارسة.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الواحد والعشرين لدى مرحلة الطفولة المبكرة لدى مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة في مدينة القدس؟ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الواحد والعشرين لدى مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة في مدينة القدس، والجدول (5) يوضح ذلك :

جدول (5): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مقياس أسلوب تعلم الطفل الإبداعي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	7	يساعد أسلوب التعلم بالقصة في تنمية المهارات الإبداعية لدى طفل مرحلة الطفولة المبكرة	4.42	.669	88.4	مرتفع
2	3	يحقق المعلم نجاحاً أكبر في التعليم باستخدام أسلوب التعلم الإبداعي لدى أطفال المرحلة المبكرة	4.34	.768	86.8	مرتفع
3	4	يسهل تعلم الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة من خلال أسلوب التخيل التي تساعد في نمو التفكير والابتكار	4.30	.732	86.0	مرتفع
4	2	أهمية التعلم باستخدام أسلوب التعلم الإبداعي تفوق الطريقة التقليدية	4.28	.830	85.6	مرتفع
5	1	أرى أن التركيز بدأ يتجه نحو استخدام أسلوب التعلم الإبداعي بدل التعلم التقليدي في مرحلة الطفولة المبكرة	4.27	.815	85.4	مرتفع
6	10	يسهم استخدام أسلوب القصص القرآني في تنمية مهارة التفكير الإبداعي لدى طفل مرحلة الطفولة المبكرة	4.25	.716	85.0	مرتفع
7	5	يصلح أسلوب التعلم المدمج لطفل المرحلة المبكرة؛ لأنه يجمع بين أنشطة التعلم الإلكتروني والتقليدي وجهاً لوجه	4.20	.778	84.0	مرتفع
8	6	يعد أسلوب تعلم الأقران في مرحلة الطفولة المبكرة من الطرق التعليمية الفعالة في تنمية المهارات الاجتماعية والسلوكية	4.19	.800	83.8	مرتفع
9	12	تساعد أنشطة أساليب الدراما الإبداعية على مشاركة أطفال المرحلة المبكرة في نوع من اللعب الإبداعي الجماعي المنظم	4.12	.868	82.4	مرتفع
10	13	يعتبر أسلوب الخرائط الذهنية طريقة فعالة في تنمية الجوانب الوجدانية والحركية لطفل المرحلة المبكرة	4.08	.861	81.6	مرتفع
11	11	يساعد أسلوب التعلم القائم على المشروع لدى أطفال المرحلة المبكرة في الكشف عن المشكلات والتحديات الحقيقية في العالم المحيط به	4.06	.862	81.2	مرتفع
12	9	يتناسب تطبيق أسلوب التعلم المبرمج على طفل المرحلة المبكرة نظراً لمناسبته لخصائص الطفل المعرفية ومتطلبات العصر الحالي الحديث	3.99	.823	79.8	مرتفع
13	15	يسهم استخدام بطاقات جلين دومان في تنمية مهارات القراءة لطفل المرحلة المبكرة	3.96	.864	79.2	مرتفع
14	14	يعتبر تطبيق منهج منتسوري في مرحلة الطفولة المبكرة ذا فعالية عالية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي مقارنة بالمنهج التقليدي	3.95	.925	79.0	مرتفع
15	8	يعتبر استخدام أسلوب التعلم الإلكتروني في مرحلة الطفولة المبكرة من أفضل الوسائل التي تحول عملية التدريس من طور التلقين إلى طور الإبداع	3.94	.908	78.8	مرتفع

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
16	17	تسهم الأنشطة القائمة على نظرية تريز في تنمية بعض المفاهيم الرياضية والتفكير الإبداعي لدى طفل المرحلة المبكرة	3.91	.986	78.2	مرتفع
17	16	يعد برنامج سكامبر من أهم البرامج التي تعمل على تنمية التفكير الإبداعي في إيجاد حلول للمشكلات غير المألوفة لدى طفل المرحلة المبكرة	3.89	.994	77.8	مرتفع
		الدرجة الكلية لمقياس أسلوب تعلم الطفل الإبداعي	4.13	0.593	82.6	مرتفع

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الواحد والعشرين ككل بلغ (4.13)، وبنسبة مئوية (82.6)، ومستوى مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لأسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الواحد والعشرين، فتراوحت ما بين (4.42 – 3.89)، وجاءت الفقرة: "يساعد أسلوب التعلم بالقصة في تنمية المهارات الإبداعية لدى طفل مرحلة الطفولة المبكرة" في المرتبة الأولى، وجاءت الفقرة: "يعد برنامج سكامبر من أهم البرامج التي تعمل على تنمية التفكير الإبداعي في إيجاد حلول للمشكلات غير المألوفة لدى طفل المرحلة المبكرة" في المرتبة الأخيرة، بمستوى مرتفع. وتُعزى هذه النتيجة لأهمية القصة في مرحلة الطفولة المبكرة وإبداع الطفل؛ كونها وسيلة من وسائل نشأة الطفل وبناء شخصيته، ووسيلة لنقل المعارف، فهي تنمي فيه حب المطالعة، وتثري رصيده اللغوي، وتساعد على تطوير مهاراته اللغوية، والاستماع، والتفكير النقدي، والتعبير عن الذات، إضافةً إلى ذلك؛ فإن وجود ركن للقصة، يحتوي على العشرات من القصص الهادفة، والتي تتوافق مع مرحلة الطفولة المبكرة؛ هو من الأنشطة الأساسية في نظام العمل للطفل في الروضات، كونها تعتبر من ضمن البرنامج اليومي لنشاط الطفل في الروضة والقسم التحضيري، ومن ضمن الركائز التي يقوم عليها منهج الأقسام التحضيرية، لتأثيره على مهارات الطفل المختلفة، التي تنمي وعي الطفل، وتطور إدراكه الاجتماعي، فينمو إحساسه بشعور الآخرين؛ فالقصة هي الأكثر قرباً لنفس الطفل، وبخاصة إذا ما قدمت بطريقة مسلية ومشوقة ومبسطة، لأنها تسهم في إشباع بعض الحاجات النفسية للطفل، وتحقق الإحساس بالجمال والمتعة، وتعزيز الخيال والابداع والثقة بالنفس والشعور بالانتماء والتفاعل الاجتماعي، وهذا ما اتفقت عليه هذه النتيجة مع دراسة (البرباط، 2023)، التي أكدت على أهمية القصة في تنمية إبداع مرحلة الطفولة المبكرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى نمو الإبداع لدى مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة في مدينة القدس؟ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس نمو الإبداع لدى مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة في مدينة القدس، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل بُعد من أبعاد مقياس نمو الإبداع وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم البعُد	البعُد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
2	1	دور المعلم	4.28	.620	85.6	مرتفع
4	2	الأنشطة المستخدمة	4.24	.663	84.8	مرتفع
نمو الإبداع ككل			4.26	.629	85.2	مرتفع

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لنمو الإبداع ككل بلغ (4.26)، وبنسبة مئوية (85.2) ومستوى مرتفع، وجاء بعُد "دور المعلم" في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع، وجاء بعُد "الأنشطة المستخدمة" في المرتبة الأخيرة، بمستوى مرتفع أيضاً. وقد

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد العينة على فقرات كل بعُد من أبعاد المقياس على حدة، وعلى النحو الآتي:

بعُد دور المعلم

جدول (7): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعُد دور المعلم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	2	أسعى إلى تعزيز ثقة الأطفال بأنفسهم	4.45	.744	89.0	مرتفع
2	11	أراعي الفروق الفردية عند استخدام أساليب التعلم المتنوعة	4.39	.737	87.8	مرتفع
3	1	أضع أنشطة تتطلب التفكير والتفاعل الإبداعي للأطفال	4.34	.699	86.8	مرتفع
4	7	أثمن أفكار الأطفال على أنها أفكار مهمة	4.31	.849	86.2	مرتفع
5	10	أعزز لدى الأطفال المترددين الجرأة والمبادرة في تقديم الإجابات	4.29	.808	85.8	مرتفع
6	4	أحرص على توفير المناخ الملائم المشجع داخل الغرفة الصفية	4.28	.780	85.6	مرتفع
7	12	أعزز إجابات الأطفال وأفكارهم باستخدام تلميحات الوجه	4.27	.802	85.4	مرتفع
8	13	أستخدم السبورة في الوقت المناسب	4.26	.733	85.2	مرتفع
9	8	أعطي فرصة للأطفال المبدعين في مساعدة غيرهم	4.26	.872	85.2	مرتفع
10	5	أتقبل جميع الأفكار الفريدة والجديدة التي تصدر عن الأطفال	4.22	.811	84.4	مرتفع
11	3	أتيح للأطفال فرصة اختيار النشاط الذي يرغبون به	4.20	.778	84.0	مرتفع
12	6	أقدم الحوافز المادية والمعنوية للأطفال	4.20	.816	84.0	مرتفع
13	9	أتجنب القيام بإصدار أحكام مسبقة على مشاركات الأطفال	4.20	.819	84.0	مرتفع
14	14	أربط محتوى الدرس بالمحيط والبيئة التي يعيش فيها الطفل	4.20	.876	84.0	مرتفع

يتضح من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن بعُد دور المعلم تراوحت ما بين (4.45-4.20)، وجاءت الفقرة: "أسعى إلى تعزيز ثقة الأطفال بأنفسهم" في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع، وجاءت فقرة "أربط محتوى الدرس بالمحيط والبيئة التي يعيش فيها الطفل" في المرتبة الأخيرة، بمستوى مرتفع. وتُعزى هذه النتيجة لأهمية دور المعلم في نقل المهارات والأدوات اللازمة للنجاح في حياة أطفاله في الروضة، وتعليمهم بشكل إيجابي، من خلال عمليات نقل المعرفة للموضوعات المختلفة، والتقويم للأعمال والواجبات والنشاطات التي يقوم بها الطفل؛ بهدف تنمية شخصيته وتوجيه سلوكاته، وغرس الثقة لتحقيق الأهداف واتخاذ القرارات بفعالية، فالمعلم يلعب الدور المهم والرئيس في التنشئة الاجتماعية للطفولة، كما يقوم بتوجيه الأطفال، وإرشاده، وفرض النظام والطاعة، وتقديم المعززات وإجراء العقاب، بهدف تغيير أنماط السلوك، من خلال بذل ما في وسعه لتحقيق الاستقرار في نفس الطفل، وزرع الثقة في نفسه، لأن وجود معلم مبدع في المؤسسة التعليمية يعني؛ نجاح هذه المؤسسة، ونجاح العملية التعليمية، وصنع جيل مبدع للمستقبل.

الأنشطة المستخدمة

جدول (8): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعُد الأنشطة المستخدمة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	29	أشجع الأطفال على العمل كفريق لتنمية الإبداع	4.39	.790	87.8	مرتفع
2	25	أنمي لدى الأطفال حب استطلاع القصص القرآني	4.35	.783	87.0	مرتفع
3	17	أشجع الأطفال على روح المنافسة الإيجابية فيما بينهم	4.34	.699	86.8	مرتفع
4	15	أحاول العمل مع الأطفال في مجموعات لتنمية المكاسب الإبداعية	4.33	.753	86.6	مرتفع

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
5	18	أعمل على تنويع الألعاب التربوية لمراعاة الفروق الفردية بين الأطفال	4.33	.760	86.6	مرتفع
6	19	أستغل الأنشطة الفنية المتنوعة لتنمية التفكير الإبداعي للأطفال	4.30	.718	86.0	مرتفع
7	21	أستخدم القصة لإتاحة الفرصة للأطفال نحو التخيل والإبداع	4.27	.750	85.4	مرتفع
8	24	أصوغ أسئلة داخل الأنشطة تساعد على تنمية الإبداع والتخيل	4.27	.777	85.4	مرتفع
9	32	أستخدم الطرق التي تهتم بتنمية مستويات الفهم القرائي لدى الأطفال	4.25	.914	85.0	مرتفع
10	31	أستخدم أنشطة اللعب الإبداعي الجماعي المنظم مع الأطفال	4.25	.930	85.0	مرتفع
11	22	أقوم بأنشطة تعليمية تربوية تتطلب أكثر من طريقة للحل	4.25	.940	85.0	مرتفع
12	20	أواظب على القيام بأنشطة ترفيهية تعليمية لتنمية الإبداع عند الأطفال	4.24	.806	84.8	مرتفع
13	16	أوفر بيئة مثيرة وغنية بالأفكار المتنوعة	4.20	.778	84.0	مرتفع
14	27	أعزز تعلم الأطفال عبر التعلم المدمج بشكل مستمر	4.18	.881	83.6	مرتفع
15	23	أستخدم أنشطة تمثيلية لتنمية المكاسب الإبداعية	4.15	.730	83.0	مرتفع
16	26	أحث الأطفال على التفكير المعمق لتنمية بعض المفاهيم الرياضية	4.13	.884	82.6	مرتفع
17	28	أستخدم وسائل تكنولوجيا التعلم للابتعاد عن طور التلقين	4.09	.900	81.8	مرتفع
18	30	أهتم بأنشطة منهج منتسوري لتنمية إبداع الأطفال	4.06	.952	81.2	مرتفع

يتضح من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن بعُد الأنشطة المستخدمة تراوحت ما بين (4.39 _4.06)، وجاءت الفقرة: "أشجع الأطفال على العمل كفريق لتنمية الإبداع" في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع، وجاءت فقرة "أهتم بأنشطة منهج منتسوري لتنمية إبداع الأطفال" في المرتبة الأخيرة، بمستوى مرتفع. وتعزى النتيجة إلى أن الأنشطة التي تستخدم في الروضة، والتي تستدعي العمل كفريق؛ تحرض السلوك الإبداعي، وتفسح له المجال للظهور، ليتعلم الطفل كيف يستخدم الأشياء بطرائق مبتكرة، وخارج الاستخدام التقليدي له، وهذا ما يسهم مساهمة كبيرة في تحرير عقله، وتوسيع مداركه. وأن الاتجاه السائد في الآونة الأخيرة في الروضات في مدينة القدس هو العمل في مجموعات، وضمن فريق، وهو ما ألزمته المؤسسات المشرفة على النظام التعليمي لمعلمات مرحلة الطفولة المبكرة، لأن الرؤية الجديدة في عمل الأطفال كفريق، يمكن أن تعزز الإبداع والابتكار عندما يعملون معاً في فريق، وأن التواصل بفاعلية فيما بينهم، والاستماع بنشاط، والتعبير عن آرائهم باحترام، والتفاوض بشأن النزاعات بشكل بناء، هي مهارات تساعدهم على بناء العلاقة والثقة والتعاطف مع الآخرين، وتُحسن ذكائهم الاجتماعي والعاطفي، وتعلم كيفية التعبير عن حججهم، وتشارك وجهات نظرهم، وخبراتهم، وأفكارهم المتنوعة، والتعلم من بعضهم البعض، وهذا يمكن أن يحفز خيالهم وإبداعهم، ويساعدهم على إيجاد حلول جديدة ومبتكرة للمشكلات، وتعزيز الثقة بالنفس واحترام الذات.

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α<.05) بين متوسطات أسلوب تعلم الطفل الإبداعي من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة ومعلماتها تعزى إلى متغير الجنس. استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (9) تبين ذلك:

الجدول (9) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الواحد والعشرين لدى مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة ومعلماتها في مدينة القدس تعزى إلى متغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الواحد والعشرين	ذكر	36	3.95	.765	-2.244	.027*
	أنثى	64	4.22	.447		

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

يتبين من الجدول (9) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الواحد والعشرين كانت؛ أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة(α<.05) ، وبالتالي وجود فروق في أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الواحد والعشرين لدى مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة في مدينة القدس تعزى إلى متغير الجنس؛ إذ جاءت الفروق لصالح الإناث. وتعزى هذه النتيجة إلى أن المرأة لا تزال تتحمل الحصة الأكبر في تربية الأطفال ورعايتهم، بينما يغيب الرجل غالباً عن هذه المهمات، فالإناث هن من يتولين مهمة رعاية أسرهن وتنشئة أبنائهن، ويتطلب ذلك منهن قدراً من التفاعل واستخدام مهارات حياتية وإبداع في التفكير، لحل المشكلات التي تواجههن في تلك الأمور، فيتعاملن مع التوتر باستراتيجية الصداقة والرعاية حتى في أوقات الإجهاد، والتعليم أكثر ملاءمة للنساء اللواتي يُنظر إليهن على أنهن أكثر رعاية وكفاءة في التعامل مع الأطفال، وأن قدرتهن تتجاوز قدرات نظرائهن الذكور وبطرق متعددة، وأنهن يستفدن من عملهن في التفاعل الاجتماعي، وبالتالي يزدهرن في الأماكن التي تتطلب مهمات تعاونية. كما أن من الشائع على نطاق واسع الاعتقاد بأن الإناث أفضل من الذكور في تحمل تعدد المهام التي يحتاجها الطفل، وأنهن اكتسبن ذلك من واقع مشاركتهن بالقدر الأكبر في رعاية الأطفال، فهذه القدرة تؤثر بشكل إيجابي على إنتاجية الإناث من حيث الموازنة بين العمل والتعلم والتعليم.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α≤.05) بين متوسطات أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الحادي والعشرين لدى مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة ومعلماتها في مدينة القدس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي. استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (10) تبين ذلك:

الجدول (10) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات أسلوب تعلم الطفل الإبداعي الطفولة المبكرة من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة ومعلماتها تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

المتغير	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أسلوب تعلم الطفل الإبداعي	بكالوريوس	64	4.04	0.641	-2.072	.041*
في القرن الواحد والعشرين	ماجستير فأعلى	36	4.29	0.462		

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

يتبين من الجدول (10) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الحادي والعشرين كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة(α<.05) ، وبالتالي وجود فروق في أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الواحد والعشرين لدى مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة في مدينة القدس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي؛ إذ جاءت الفروق لصالح ماجستير فأعلى. وتعزى هذه النتيجة إلى أنه كلما تطور المؤهل العلمي ارتفع مستوى أدائهن، فهن يخضعن لمساقات متخصصة في مرحلة الماجستير من أجل التعرف إلى مطالب نمو الطفولة المبكرة وخصائصها، كما يخضعن إلى مساقات تركز على استخدام أساليب إبداعية ووسائل تعليمية، واستخدام تكنولوجيا التعليم والطرق والمناهج التي تكسبهن المهارات المطلوبة لأداء مهام العمل في الرياض بشكل مهني وعلمي؛ لأن الإعداد الأكاديمي للمعلمة هو من العوامل التي تؤدي دوراً مهماً في تقديرها لكفاءتها الذاتية، ودورها المنوط بها كمعلمة لمرحلة الطفولة المبكرة.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α<.05) بين متوسطات أسلوب تعلم الطفل الإبداعي من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة ومعلماتها تعزى إلى متغير سنوات الخبرة. استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق تبعاً إلى متغير سنوات الخبرة، والجدولان (11) و(12) يبينان ذلك:

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الواحد والعشرين لدى مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة في مدينة القدس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	45	4.13	.624
	5- 10 سنوات	28	4.22	.565
	أكثر من 10 سنوات	27	4.03	.574

يتضح من خلال الجدول (11) 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 (12) يوضح ذلك:

جدول (12) نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس أسلوب تعلم الطفل الإبداعي من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة ومعلماتها تعزى إلى متغير سنوات الخبرة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الواحد والعشرين	بين المجموعات	.497	2	.248	.703	.498
	داخل المجموعات	34.281	97	.353		
	المجموع	34.778	99			

يتبين من الجدول (12) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الحادي والعشرين كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة(α<.05) ، وبالتالي عدم وجود فروق في أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الحادي والعشرين لدى مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة ومعلماتها في مدينة القدس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة. ويعزى ذلك إلى أن الخبرة لسنوات عمل طويلة في مجال ما، تعتمد على ما تم تقديمه خلال تلك السنوات من علم وإبداع وأساليب وطرق ومناهج واستراتيجيات، فهناك العديد ممن أمضوا سنوات قليلة في العمل مع أطفال الطفولة المبكرة، لكنهم رغم ذلك يمتلكون معرفة ومقدرة على تطوير ذاتهم وعملهم، وقد أسهموا فعلياً بأنشطة وإنجازات تفوق عمل ذوي الخبرة لسنوات عمل طويلة، لأن بعض هؤلاء يكتفي بها كمهنة فقط، أو يعمل من أجل الدخل الشهري أو لملء الفراغ في حياته، فلا يحصّل على خبرة تُذكر في مجاله، أو تنمية لذاته وقدراته ومعرفته؛ لأن مهارات التنفيذ تحتاج للمبدع في عمله، والمواكب للتطورات التكنولوجية المستمرة، فالإبداع لا سنوات الخيرة هي من الأمور الضرورية التي يجب توافرها في العمل، للوصول للنجاح.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α<.05) بين متوسطات نمو الإبداع من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة ومعلماتها تعزى إلى متغير الجنس. استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (13) تبين ذلك:

الجدول (13) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات نمو الإبداع من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الخاصة تعزى إلى متغير الجنس

المتغيرات	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
دور المعلم	ذكر	36	4.08	.681	-2.390	.019*
	أنثى	64	4.39	.560		
الأنشطة المستخدمة	ذكر	36	4.03	.764	-2.462	.016*
	أنثى	64	4.36	.572		
الدرجة الكلية	ذكر	36	4.05	.715	-2.498	.014*
	أنثى	64	4.37	.548		

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

يتبين من الجدول (13) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس نمو الإبداع ومجالاته كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (α<.05)، وبالتالي وجود فروق في نمو الإبداع لدى مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة في مدينة القدس تعزى إلى متغير الجنس؛ إذ جاءت الفروق لصالح الإناث. وتعزى هذه النتيجة إلى طبيعة المرأة وكون توجهها في مجال العمل إلى مهنة التعليم، لأن من المعلوم أن المعلمات الإناث ضمن الطاقم التعليمي تشكل النسبة الأكبر في العديد من النظم التعليمية؛ إذ نجد نسبة حضور المرأة في هيئة التدريس أكثر بكثير من نسبة حضور الرجل، وبخاصة في مرحلة

تعليم الطفولة المبكرة، فطبيعتها التي تميل إلى العاطفة دون استبعاد المنطق، وما تملكه من حس أعلى من الرجال، وميلها إلى العواطف التي غلبتها بالفطرة، واستعدادها الطبيعي لتربية الأجيال، وقدرتها الفطرية على الاعتناء بالتفاصيل، واستعدادها لتفهم الأطفال، الأمر الذي جعلها أكثر قدرة من الرجال على العطاء واستقبال عواطف الأطفال والإحساس بها والإبداع، وما يحتاجه هؤلاء الأطفال من عناية خاصة في تربيتهم، وقدرة على الصبر، بحكم فطرتها التي تحتاجها في التعامل مع أطفالها، فقدراتهن تتجاوز قدرات نظرائهن من الذكور وبطرق متعددة، وبالتالي ينعكس ذلك إيجاباً على مجال عملهن.

النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات نمو الإبداع من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة ومعلماتها تعزى إلى متغير المؤهل العلمي. استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (14) تبين ذلك :

الجدول (14) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات نمو الإبداع لدى مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة ومعلماتها في مدينة القدس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

المتغيرات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
دور المعلم	بكالوريوس	64	4.25	.661	-0.566	.573
	ماجستير فأعلى	36	4.32	.547		
الأنشطة المستخدمة	بكالوريوس	64	4.22	.715	-0.562	.575
	ماجستير فأعلى	36	4.29	.566		
الدرجة الكلية	بكالوريوس	64	4.23	.674	-0.578	.565
	ماجستير فأعلى	36	4.31	.543		

يتبين من الجدول (14) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس نمو الإبداع ومجالاته كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha < .05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في نمو الإبداع لدى مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة ومعلماتها في مدينة القدس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي. ويعزى ذلك إلى أن الإبداع يغلب عليه تأثير السمات والقدرات الشخصية لمعلمي مرحلة الطفولة المبكرة، والدور الفعال الذي يقوم به المعلم، فقد يكون الشخص مبدعاً في مجال ما، دون حصوله على مؤهل يوازي ذلك المستوى من الإبداع؛ لأن المهم هو امتلاك المعلم الكفايات التي تجعله قادراً على الأداء العالي وحل المشكلات في الغرفة الصفية، واستخدامه لأساليب وطرائق واستراتيجيات بما يناسب أطفال المرحلة المبكرة، ومواكبته للتطلعات الجديدة الإبداعية من برامج ومناهج إلى أرض الواقع في الغرفة الصفية، وتوظيفه للحواس والإيماءات والتمثيلات غير اللغوية، وحركات الجسد في ممارساته التدريسية، ليصبح الاتصال أكثر فاعلية وأكثر ترسيخاً عند الطفل، وتوظيفه لوسائل التكنولوجيا الحديثة والتعلم الإلكتروني لتمرير وتسهيل المعرفة، وتوصيل المعلومة، وإكساب المهارة لأطفاله لإنجاح العملية التعليمية بتميز وإبداع.

النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha < .05$) بين متوسطات نمو الإبداع من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة ومعلماتها تعزى إلى متغير سنوات الخبرة. استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)للتعرف إلى دلالة الفروق تبعاً إلى متغير سنوات الخبرة، والجدولان (15) و(16) يبينان ذلك:

جدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس نمو الإبداع لدى مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة ومعلماتها في مدينة القدس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة

المتغيرات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دور المعلم	أقل من 5 سنوات	45	4.28	.622
	5- 10 سنوات	28	4.36	.571
	أكثر من 10 سنوات	27	4.19	.676
الأنشطة المستخدمة	أقل من 5 سنوات	45	4.29	.656
	5- 10 سنوات	28	4.29	.673

المتغيرات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	أكثر من 10 سنوات	27	4.13	.677
	أقل من 5 سنوات	45	4.28	.627
الدرجة الكلية	5- 10 سنوات	28	4.32	.615
	أكثر من 10 سنوات	27	4.16	.657

يتضح من خلال الجدول (15) 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 (16) يوضح ذلك:

جدول (16) نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس نمو الإبداع من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة ومعلماتها تعزى إلى متغير سنوات الخبرة

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	.370	2	.185	.476	.623
دور المعلم	داخل المجموعات	37.708	97	.389		
	المجموع	38.078	99			
	بين المجموعات	.496	2	.248	.558	.574
الأنشطة المستخدمة	داخل المجموعات	43.083	97	.444		
	المجموع	43.579	99			
	بين المجموعات	.403	2	.201	.505	.605
الدرجة الكلية	داخل المجموعات	38.711	97	.399		
	المجموع	39.114	99			

يتبين من الجدول (16) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس نمو الإبداع ومجالاته كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (α<.05)، وبالتالي عدم وجود فروق في نمو الإبداع لدى مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة ومعلماتها في مدينة القدس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة. وتعزى هذه النتيجة إلى أن طول سنوات العمل قد لا يكون دائماً مقياساً للخبرة؛ لأن الإبداع لا يعتمد على عدد السنوات الطويلة بل بالقيمة التي يمتلكها المعلم وبمدى إسهاماته في تطويرها، فمسلمات النجاح في أي عمل هي الرغبة فيه، لذلك ليس كل معلم قليل سنوات عمل هو أقل فاعلية، وليس كل معلم كثير سنوات خبرة هو أكثر فاعلية؛ بل إن الأمر الذي يفرض نفسه هو العمل على الإبداع والابتكار والإضافة الإيجابية من معلم ناجح، يتميز بصفات ومهارات تساعده على نقل المعارف والخبرات التي تؤدي إلى الزيادة في نمو إبداع الطفولة، من خلال ما يبذله في تهيئة بيئة محفزة، تساعد الطفل على المشاركة والاكتشاف والتخيل والتكيف مع أفكارهم وتفاعلاتهم، ومن خلال استيعاب الخصائص النفسية وتقديره للفروق الفردية بين أطفاله، وبمعنى آخر فان كفاءة المعلم تتحدد من خلال مكتسبات الأطفال، ومن خلال تأثيره فيهم من حيث إكسابهم الأساليب الإبداعية، كما تظهر في سلوك الأطفال بعد التعلم، وبمعنى أوضح فهو الذي يحقق أهداف التعليم، التي تسهم في تحسين العملية التعليمية، ورفع كفاءة أدائه، بمواكبة التطورات الحديثة، التي تؤهله لأن يحدث فرقاً واضحاً في تنمية العملية التعليمية، وتذليل الصعوبات والتحديات التي تواجه أطفاله.

النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة: لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α<.05) بين أسلوب تعلم الطفل الإبداعي ونمو الإبداع من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة ومعلماتها. حسب معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation)بين أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الحادي والعشرين ونمو الإبداع، والجدول (17) يوضح نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون:

جدول (17) يوضح قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسي أسلوب تعلم الطفل الإبداعي ونمو الإبداع من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة ومعلماتها (ن=100)

	نمو الإبداع		
	دور المعلم	الأنشطة المستخدمة	الدرجة الكلية
	معامل ارتباط بيرسون		
أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الواحد والعشرين	.688**	.685**	.704**

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

يتضح من الجدول (17) وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≥ .05) بين أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الحادي والعشرين ونمو الإبداع لدى مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة القدس؛ إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (.704)، وجاءت العلاقة طردية؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الواحد والعشرين ازداد مستوى نمو الإبداع. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (البرباط، 2023)، التي أكدت على دور القصة في تنمية التفكير الإبداعي لطفل المرحلة المبكرة، بينما جاء استخدام برنامج سكامبر في المرتبة الأخيرة، كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Tosun & Demir, 2024) :و (أحمد، 2023)، و (محمد، 2022)، و (Danial, 2021)، و(Shen & Edwards, 2017)، و(Kokkalia et al., 2017) ، و(Sengol & Ozg, 2016) ، و(Janes, 2016)، التي أكدت جميعها على الدور الفعال لهذه الأساليب في نمو ابداع مرحلة الطفولة المبكرة. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (محمد، 2023)، التي أكدت على أهمية أسلوب برنامج سكامبر لتعليم الطفل. وتعزى هذه النتيجة إلى أن أساليب التعلم الإبداعية وما لها من دور فعال في تأصيل الابتكار والإبداع عند الأطفال والتي ترتكز فعلاً على طرق وأساليب جديدة وليست تقليدية، فقد جاءت نتيجة أسلوب التعلم بالقصة بالمرتبة الأولى على مقياس أساليب التعلم الإبداعية والتي يستخدمها المعلم لتنمية إبداع الطفولة المبكرة. ولا يتم هذا كله إلا عن طريق معلم متميز في تنمية إبداع مرحلة الطفولة المبكرة وما يمتلك من مهارات عالية في تطبيق أسلوب التعلم الإبداعي، وهذا ما دلّت عليه النتائج بأن استخدام أسلوب القصص القرآني جاءت في المرتبة الأولى في بعد الأنشطة المستخدمة على مقياس نمو الإبداع، والتي اتفقت مع دراسة (عوجان والزعبي، 2014)، غير أن هذه النتائج اختلفت مع نتيجة الأنشطة القائمة على منهج منتسوري التي جاءت في المرتبة الأخيرة في بعد الأنشطة المستخدمة على مقياس نمو الإبداع؛ فاستخدام الأساليب التي تهدف إلى تحقيق الحد الأقصى من النجاح في إنجاز عملية التعلم، والتي تقوم على ضرورة مراعاة الطبيعة الخاصة لكل طفل على حدة، وكذلك احتياجاته التعليمية التي يمكن تلبيتها بطرق عديدة عن طريق هذه الأساليب. فالطفل الاجتماعي سيجد متعته في الحوار داخل المجموعات والمناظرات التي تجري بين المجموعات، والطفل البصري سيجد متعته بالمقطع المرئي الذي استخدمه الأسلوب مدخلاً للحصة الصفية، كما أن الطفل الذي يحبذ استخدام التكنولوجيا سيجد متعته في اللعبة المستخدمة في موقع الألعاب التعليمية، وبذلك يجد كل نوع من الأطفال شغفه ويمارسه، ويخرج الدرس عن النمطية المملة، كما أن اعتماد التعلم التعاوني في المجموعات سيراعي الفروق الفردية، ويراعي مستويات الأطفال ويحقق الفائدة المرجوة من التدريس، ضمن تعليم فعال، وبيئة تعليمية غير نمطية، تستند على الطريقة التفاعلية التي توافق روح العصر الحالي في القرن الحادي والعشرين.

التوصيات والمقترحات

بناءً على نتائج الدراسة، يمكن التوصية بالآتي:

1. التوعية ببرنامج سكامبر في تنمية التفكير الإبداعي وإيجاد حلول للمشكلات غير المألوفة لدى طفل المرحلة المبكرة، باعتبارها كانت الفقرة الأدنى لدى المعلمات.
2. اهتمام المعلمين بربط محتوى الدرس بالمحيط والبيئة التي يعيش فيها الطفل، وتوجيههم لضرورة استخدام أسلوب التعلم الإبداعي في الغرفة الصفية لدى أطفال المرحلة المبكرة، والتي تأكدت فاعليتها في بيئات مجانسة.
3. إعطاء اهتمام خاص بالمعلمين الذكور في التدريب على أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الواحد والعشرين ونمو الإبداع، باعتبار أن الفروق كانت لصالح الإناث.

4. تحفيز المعلمين والمعلمات على الالتحاق ببرامج الد راسات العليا في مجال التخصص، باعتبار أن الفروق في أسلوب تعلم الطفل الإبداعي كانت لصالح ماجستير فأعلى.
5. التوعية للمعلمين بضرورة الربط بين أسلوب تعلم الطفل الإبداعي في القرن الحادي والعشرين ونمو الإبداع لدى مرحلة الطفولة المبكرة.

كما تقترح الدراسة:

1. إضافة التدريب العملي في الجامعات لتطبيق أساليب التعلم الإبداعية لتزويد الطلبة بالمعارف والخبرات والمهارات الملائمة مع التغيرات الحالية قبل ممارستهم لدورهم مع أطفال المرحلة المبكرة.
2. تبادل الخبرات بين معلمي الطفولة المبكرة من خلال تفعيل الورشات التدريبية والتطبيقات العملية حول استخدام أساليب التعلم الإبداعية، والابتعاد عن استخدام الدورات النظرية فقط.
3. إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث بما يخص موضوع أساليب التعلم الإبداعية، وبخاصة تلك الدراسات التي تعتمد على مناهج وطرق جلين دومان وسكامبر ومنتسوري.

المصادر والمراجع باللغة العربية:

- أبو النصر، مدحت. (2004). **رعاية أصحاب القدرات الخاصة.** القاهرة: مجموعة النيل العربية.
- أحمد، سماح. (2023). توظيف العصف الذهني وتدريبات الارتجال لتطوير الأداء التمثيلي للطفل. **مجلة العلوم الإنسانية**، 4(2)، 83-102.
- أحمد، شهد حسن. (2023). دور اللعب في تنمية بعض المهارات القيادية لدى الطفل من وجهة نظر المعلمات. **المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل**، 6(24)، 1-34.
- البرباط، إلهام. (2023). دور القصة في تنمية التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بمدينة جنزور. **مجلة الأصالة**، 2(7)، 638-653
- توفيق، فاطمة عاشور. (2017). فاعلية استخدام استراتيجية سكامبر (SCAMPER) في تدريس مادة التربية الأسرية لاكتساب التحصيل المعرفي وتنمية مهارات حل المشكلات لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. **المجلة التربوية**، 50(50)، 323-417.
- جروان، فتحي. (1999). **الموهبة والتفوق والإبداع.** القاهرة: دار الكتاب الجامعي.
- الجندي، شيماء عبد الستار. (2022). فاعلية برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم الممتع لتنمية الدافعية للتعلم وبعض مهارات الذكاء الناجح كمدخل لخفض اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى أطفال الروضة. **مجلة جامعة الأزهر**، 23(8)، 245-377.
- الحنفي، أمل والبنا، هبة. (2018). فاعلية أنشطة قائمة على نظرية تيريز في تنمية بعض المفاهيم الرياضية والتفكير الإبداعي لدى طفل الروضة. **المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، جامعة المنصورة**، 5(1)، 353-276.
- الزهراني، مسفر سعيد. (2003). **استراتيجيات الكشف عن الموهوبين والمبدعين ورعايتهم بين الأصالة والمعاصرة.** مكة المكرمة: دار طيبة الخضراء.
- السويدان، طارق والرفاعي نجيب. (1994). **الإبداع والتفكير الابتكاري.** الكويت: شركة الإبداع الخليجي للنشر والتوزيع.
- الشويلي، فيصل وحبيب، أمجد والمسعودي، محمد. (2014). **أساليب التدريس الإبداعي ومهاراته.** بغداد: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- شحاتة، حسن. (2008). **رؤية تربوية وتعليمية متجددة بين العولمة والعوربة.** القاهرة: دار العالم العربي.
- صفوت، حنان. (2022). رؤى مستقبلية في طرائق التعليم لطفل الروضة، كلية التربية للطفولة المبكرة. **المجلة العلمية لتربية الطفولة المبكرة**، 1(2)، 59-33.
- عبد القادر، حسين خليل. (2020). درجة وعي معلمي مدارس شرقي القدس بمهارات التدريس الإبداعي واتجاهاتهم نحوه. **مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية**، 4 (1)، 60 -91.
- العنزي، رحاب وباشطح، لينا. (2020). دور القصص في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لطفل الروضة من وجهة نظر المعلمات في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 3(16)**، 65-110.

- عبد عودة، أحمد وملكاوي، فتحي. (1992). **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية: عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي**. إربد: مكتبة الكتابي.
- عوجان، وفاء والزعبي، أحمد. (2014). فاعلية استخدام القصص القرآني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة. **المجلة التربوية، 28**(112)، 141-167.
- غزال، مريم ومال الله وهادي، إيمان علي. (2013). دور التغذية في مرحلة الطفولة المبكرة (3-5 سنوات) وبعض المتغيرات وأثرها في إصابة الأطفال بتسوس الأسنان. **مجلة كلية للبنات- جامعة بغداد،** 24(2)، 418-427.
- الكناني، ممدوح. (2005). **سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته**. عمان: دار المسيرة.
- محمد، إيمان السعيد. (2022). فاعلية الأنشطة التعليمية القائمة على التعليم المتمايز لتنمية بعض المفاهيم الصحية لدى أطفال الروضة في ظل جائحة كورونا. **دراسات في الطفولة والتربية،** 20(20)، 1- 80.
- محمد، سمية عبد. (2015). واقع تنمية الإبداع ومعوقاته لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة المديرات والمعلمات. **المجلة العربية لتطوير التفوق،** 6(11)، 60- 91.
- نفيعي، جواهر وخميس شريف (2023). دور مهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بمدينة الرياض المعلمات في تنمية مهارة الطلاقة، والأصالة، ومهارة الحساسية للمشكلات لدى الطفل. **مجلة كلية التربية،** جامعة المنصورة، 1(122)، 568-605.
- نوفل، محمد. (1998). **باولو فريري فلسفته واراءه في تعليم الكبار طريقته في محو الأمية**. تونس: المنظمة العربية التربية والثقافة والعلوم.
- هاشم، شرين. (2004). **فاعلية برنامج في الأنشطة العلمية في تنمية مهارات التفكير لدى أطفال مرحلة الرياض.** *(رسالة دكتوراه منشورة)*، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- اليامي، نسرين علي. (2020). فاعلية استخدام برنامج سكامبر في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى طفل الروضة. **المجلة العلمية، إدارة البحوث والنشر العلمي،** (15)، 371-421.
- يونس، نداء (2018). **استراتيجيات التدريس الحديثة ومدى استخدامها من قبل معلمي التربية الإسلامية في محافظة إربد.** *(أطروحة دكتوراه غير منشورة)*، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

References:

- Abed Odeh, A., & Malkawi, F. (1992). **Basics of scientific research in education and human sciences: research elements, methods, and statistical analysis** (in Arabic). Irbid: Al-Katibi Library.
- Abdel Qader, H. (2020). The degree of awareness of teachers in East Jerusalem schools about creative teaching skills and their attitudes towards it (in Arabic). **Rawafid Journal for Scientific Studies and Research in Social Sciences and Humanities**, 4(1), 60-91.
- Abu Al-Nasr, M. (2004). **Caring for People with Special Abilities** (in Arabic)**.** Cairo: Arab Nile Group.
- Ahmed, S. (2023). Using brainstorming and improvisation exercises to develop children's acting performance (in Arabic). **Journal of Human Sciences**, 4(2), 83-102.
- Al-Azza, S. (2002). **Psychology of development in childhood** (in Arabic). Amman: International Scientific House.
- Al-Enezi, R., & Bashtah, L. (2020). The role of stories in developing kindergarten children's creative thinking skills from the teachers' point of view in light of some demographic variables (in Arabic). **Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University**, 3(16), 65-110.
- Al-Hanafi, A., & Al-Banna, H. (2018). The effectiveness of activities based on Therese's theory in developing some mathematical concepts and creative thinking among kindergarten children (in Arabic). **Scientific Journal of the Faculty of Kindergarten, Mansoura University**, 5(1), 353-276.
- Al-Issawi, A. R. (2004). **Creative education in Arab education** (in Arabic). Cairo: Dar Al Nahda Al Arabiya.
- Al-Kanani, M. (2005). **Psychology of creativity and methods of its development** (in Arabic)**.** Amman: Dar Al Masirah.

- Alptekin, A., Sarikaya, A., & Guler, M. (2022). Examination of the relationship between the creativity and social skills of primary school children. **Early Child Development and Care**, 192, 2022 https://doi.org/10.1080/03004430.2021.2020771.
- Al-Shuwaili, F., Habib, A., & Al-Masoudi, M. (2014). **Creative teaching methods and skills** (in Arabic)**.** Baghdad: Dar Al-Safaa for Publishing and Distribution.
- Al-Suwaidan, T., & Al-Rifai, N. (1994). **Creativity and Innovative Thinking** (in Arabic)**.** Kuwait: Gulf Creativity Publishing and Distribution Company.
- Al-Yami, N. (2020). The effectiveness of using the SCAMPER program in developing creative problem-solving skills among kindergarten children, College of Early Childhood Education (in Arabic). **Scientific Journal, Research and Scientific Publishing Administration**, (15), 371-421.
- Al-Zahrani, M. (2003). **Strategies for identifying talented and creative people and nurturing them between authenticity and modernity** (in Arabic). Makkah Al-Mukaromah: Dar Taiba Al-Khadra.
- Aujan, W., & Al-Zoubi, A. (2014). The effectiveness of using Quranic stories in developing creative thinking skills among pre-school children, **Educational Journal**, 28 (112), 141-167.
- Borbat, I. (2023). The role of stories in developing creative thinking in kindergarten children from the point of view of kindergarten teachers in the city of Janzour (in Arabic). **Al-Asala Magazine**, 2(7), 638-653
- Danial, N. (2021). Glenn Doman's Method and its importance in learning Arabic, I**nternational Journal of Arabic Teaching and Learning**, 5 (2). 237-252.
- Dere, Z. (2019). Investigating the Creativity of Children in Early Childhood Education Institutions, Department of Child Development, Medical School of Izmir Odemiş, Ege University, Turkey Universal. **Journal of Educational Research,** 7(3): 652-658, 2019.
- Fazelian, P. (2012). Creative Teaching and Learning in Europe promoting a new paradigm.T**he Curriculum Journal,** 17(1) march, 37-57. https://doi.org/10.1080/09585170600682574.
- Garcia, E. (2011). **A tutorial on correlation coefficients**, information- retrieval 18/7/2018.https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099 edea.pdf.
- Ghazal, M., & Hadi, I. (2013). The role of nutrition in early childhood (3-5 years) and some variables and their impact on children's incidence of tooth decay, University of Baghdad, College of Education for Girls, **College Journal for Girls**, 24 (2), 418-427.
- Hashem, Sh. (2004). **The effectiveness of a program in scientific activities in developing thinking skills among kindergarten children** (in Arabic). (Published doctoral dissertation), Faculty of Education, Ain Shams University, Cairo, Egypt.
- Janes, R.(2015) . **Autism in Early Childhood Education Montessori Environments: Parents and Teachers Perspectives.** (Unpublished Master's Thesis). Auckland University of Technology. Auckland. New Zealand.
- Jarwan, F. (1999). **Talent, excellence and creativity** (in Arabic). Cairo: University Book House.
- Kokkalia, G., Drigas, A., & Economou, A. (2017). Mobile Learning for Preschool Education. **International Journal of Interactive Mobile Technologies (ijI/M),** 10**(**4). Retrieved 15/1/2019.From. http: //www. .ijlet.com/DergiTamDetay.aspx.
- Martin, P. (2006). **The Globalization Trap, (translated by Adnan Abbas).** Kuwait: The World of Knowledge Series.
- Muhammad, I. (2022). The effectiveness of educational activities based on differentiated education to develop some health concepts among kindergarten children in light of the Corona pandemic (in Arabic). **Studies in Childhood and Education**, 20 (20), 1- 80.
- Muhammad, S. (2015). The reality of developing creativity and its obstacles among basic stage students in Jordan from the point of view of female principals and teachers (in Arabic). **Arab Journal for Developing Excellence**, 6(11), 60-91.
- Nofal, M. (1998). **Paulo Freire's philosophy and opinions on teaching adults his method of eradicating illiteracy** (in Arabic). Tunisia: Arab Organization for Education, Culture and Science.
- Owais, A. (2003). **The Psychology of Creativity in Children** (in Arabic)**.** Amman: Dar Al-Fikr.
- Safwat, H. (2022). Future visions in educational methods for kindergarten children, Faculty of Early Childhood Education (in Arabic). Minya University, **Scientific Journal of Early Childhood Education**, 1(2), 33-59.

- Sengul, O. (2016). The Views of the Pre-service Teachers about the Creative Drama as a Method Used in Primary School Department of Elementary Science Education. **Universal Journal of Educational Research,** 4(5): 1244-1251
- Shehata, H. (2008). **A renewed educational vision between globalization and Arabization**, Cairo: Dar Al-Alam Al-Arabi.
- Shen, Y., & Edwards, C. (2017). Mathematical Creativity for the Youngest School Children Kindergarten to Third Grade Teachers' Interpretations of What itis and how to Promote it. **The Mathematics Enthusiast**, 14(19), 325-346.
- Soldier, Sh. (2022). The effectiveness of a program based on some fun learning strategies to develop motivation to learn and some successful intelligence skills as an approach to reducing attention deficit disorder accompanied by hyperactivity in kindergarten children (in Arabic). **Al-Azhar University Journal**, 23(8), 377-245.
- Tawfiq, F. (2017). The effectiveness of using the SCAMPER strategy in teaching family education to gain cognitive achievement and develop problem-solving skills among third-year middle school female students (in Arabic). **Educational Journal**, 50(50), 323-417.
- Tosun, N. & Demir, K. (2024). Developing school orientation of the first –grade students in primary school through creative drama, Department of Therapy and Rehabilitation, Vocational School of Health Services, Selçuk University, Konya, Turkey. **International Online Journal of Primary Education**, 13(1), 53-77.
- Wachidah, k., & Fadlillah, F. (2023). The Influence of The Multimedia-Based Glenn Doman Method Beginning Reading Interest of Grade II Elementary School Students (in Arabic). **Indonesian Journal of Education Methods Development,** 18(1), 1-9.
- Younis, N. (2018). **Modern teaching strategies and the extent of their use by Islamic education teachers in Irbid Governorate** (in Arabic). (Unpublished doctoral dissertation), Yarmouk University, Irbid, Jordan.
-

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (47) .September 2025
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

The Role of Kindergarten in Developing Children's Life Skills from the Teachers' Point of View

*Ms. Najla S. Khasib[1] *, Prof. Mohammed A. Shaheen[2]*

PhD student, Psychological and Educational Counseling, Al-Quds Open University, Ramallah, Palestine
Orcid No: 0009-0001-6790-3752
Email: najlakhasseeb@gmail.com

2Professor, Psychological and Educational Counseling, Al-Quds Open University, Ramallah, Palestine
Orcid No: 0000-0002-2182-0118
Email: mshahin@qou.edu

Received:
25/06/2024

Revised:
25/06/2024

Accepted:
22/08/2024

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

Citation: Khasib, N. S., & Shaheen, M. A. The Role of Kindergarten in Developing Children's Life Skills from the Teachers' Point of View. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 16(47). https://doi.org/10.33977/1182-016-047-004

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: This study aims to identify the role of both government and private kindergarten teachers in developing children's life skills, recognizing that kindergarten is often the child's first formal educational experience, it plays a crucial role in laying the foundation not only for academic success but also for the development of essential life skills.

Methodology: The study utilizes the descriptive-analytical approach, on a simple random sample, consisting of 234 teachers from both government and private kindergartens in the Ramallah and Al-Bireh Governorate.

Results: The results show that the average of the role of kindergarten teachers in developing life skills for children is 4.50, and a high level. The health skills domain ranked first, while the emotion regulation skills domain ranked last. The results also indicates that there are statistically significant differences between the averages of the role of kindergarten teachers in developing life skills for children, due to: academic qualification and the number of years of teaching experience.

Conclusion: The study recommends providing intensive training programs for kindergarten teachers on how to teach life skills to children, and conducting longitudinal studies to follow up on the impact of life skills development programs on children.

Key words: Role, life skills, kindergarten children, kindergarten teachers.

دور رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل من وجهة نظر المعلمات

أ. نجلاء سعيد خصيب[1]، أ.د. محمد أحمد شاهين[2]

[1]طالبة دكتوراة، الارشاد النفسي والتربوي، كلية مسقط للدراسات العليا، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

[2]أستاذ الإرشاد النفسي والتربوي، كلية مسقط للدراسات العليا، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

الملخص

الأهداف: هدفت الدراسة إلى تحديد دور معلمات رياض الأطفال الحكومية والخاصة في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل، نظراً لكون روضة الأطفال –التي غالبًا ما تكون أول تجربة تعليم منظمة للطفل– تلعب دورًا حاسمًا في وضع حجر الأساس ليس فقط للنجاح الأكاديمي، ولكن أيضًا لتطوير المهارات الحياتية الأساسية له.

المنهجية: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وقوامها (234) معلمة من معلمات رياض الأطفال الحكومية والخاصة في محافظة رام الله والبيرة.

النتائج: أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لدور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل ككل بلغ (4.50)، وبمستوى مرتفع، وجاء "مجال المهارات الصحية" في المرتبة الأولى، بينما جاء مجال "مجال مهارة ضبط الانفعالات" في المرتبة الأخيرة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل تعزى إلى متغير: المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة التدريسية.

الخلاصة: أوصت الدراسة بتوفير برامج تدريبية مكثفة لمعلمات رياض الأطفال حول كيفية تعليم المهارات الحياتية للأطفال، وأيضاً إجراء دراسات طولية لمتابعة أثر برامج تنمية المهارات الحياتية على الأطفال.

الكلمات المفتاحية: دور، مهارات الحياة، طفل الروضة، معلمة رياض الأطفال.

المقدمة

تلعب روضة الأطفال –كونها أول تجربة تعليم منظمة للطفل– دورًا حاسمًا في وضع حجر الأساس ليس فقط للنجاح الأكاديمي، ولكن أيضًا لتطوير المهارات الحياتية الأساسية له. إذ تتجاوز هذه المهارات إدراك المعلومات وحفظها لتشمل القدرة على التنقل في التفاعلات الاجتماعية، وحل المشكلات بطريقة إبداعية، وإدارة العواطف بشكل فعال.

يُعرف الطفل بأنه شخص له إمكاناته وطاقاته الكامنة وله حاجاته التي تتجاوز البيولوجية التي يطالب بها، وله قدرات هائلة تمكنه من المعرفة والإحساس والتعلق (كركوش، 2008). ولما كان الطفل الفلسطيني يشكل ما يقارب نصف المجتمع الفلسطيني ولأهمية الدور الملقى على عاتق هذه الفئة في بناء مستقبل فلسطين، كان لزاما أن يلقى الطفل الحماية والتقدير على مختلف الأصعدة؛ لذلك عملت السلطة الوطنية الفلسطينية منذ قدومها على وضع الأسس القانونية لحماية الطفل، فقد توالت القوانين الصادرة عن المجلس التشريعي والتي تنظم حق الطفل في المشاركة الفاعلة في مختلف نواحي الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وبالأخص صدور قانون الطفل الفلسطيني رقم (7) لسنة 2004.

ويعرف الطفل بأنه كل إنسان لم يتم الثامنة عشرة من عمره (ديوان الجريدة الرسمية، 2005). وتعتبر مرحلة الطفولة المبكرة من المراحل الأساسية التي يتم فيها وضع الجذور الأولى للشخصية، وتتكون فيها لدى الطفل فكرة واضحة عن نفسه وعن مجتمعه (عمران، 2004). كما أن سنوات الطفولة المبكرة هي وقت النمو والتطور الفريد .(Rahmayanti et al., 2019) لذلك يجب أن تهدف سنوات التعليم قبل المدرسي إلى مساعدة الأطفال على فهم كيفية حل المشكلات وتطوير حلول عملية للقضايا الحياتية التي تخصهم، حيث يُعد التعليم ما قبل المدرسي فترة حرجة من الطفولة؛ إذ يتعلم الأطفال سريعًا، ويكتسبون السلوكيات الأساسية، وتتسارع التطورات الاجتماعية والمعرفية واللغوية بوتيرة عالية.(Güven and Azkeskin, 2010; Uluyurt, 2012)

تُعرف المهارات الحياتية بقدرة الفرد على التعامل بإيجابية مع التكاملات الحياتية الشخصية والاجتماعية، وتشمل: مهارات إدارة الوقت، والاتصال الاجتماعي، وحسن استخدام الموارد، والتفاعل مع الآخرين، واحترام العمل (السيد، 2001). وهي أيضاً السلوكات والمهارات الشخصية والاجتماعية اللازمة للأفراد؛ للتعامل بثقة واقتدار مع أنفسهم ومع الآخرين ومع المجتمع، وذلك باتخاذ القرارات المناسبة والصحيحة، وتحمل المسئوليات الشخصية والاجتماعية، وفهم النفس والغير، وتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين، وتفادي حدوث الأزمات، والقدرة على التفكير الابتكاري (الشرقاوي، 2018). وتعد المهارات الحياتية من المهارات الأساسية التي تسعى التربية المعاصرة إلى تنميتها، فهي تعمل على إعداد طفل الروضة للحياة ومساعدته على التفاعل المناسب والإيجابي مع المواقف والمشكلات اليومية التي تعترضه، وتنمي ثقته بنفسه وتحمله المسؤولية (حسن، 2018). وأشارت الشرقاوي (2005) إلى أهمية تنمية المهارات الحياتية في مرحلة الطفولة المبكرة، باعتبارها الأساس الذي يبني عليه مستقبله، ومن هنا تصبح مساعدة الطفل أمراً حيوياً على التكيف مع مجتمعه، ومن ثم إكسابه المهارات اللازمة لمواجهة المشكلات التي قد يتعرض لها وحلها بشكل سليم. إن إعداد الطفل للحياة وتدريبه على أداء المهارات الحياتية يفرض على المؤسسات التعليمية مراعاة ما سبق من خلال أساليب التدريس والبرامج المستخدمة، وهذا يساعد الطفل على التطور والنمو مُزودًا بالمهارات المستمدة من احتياجاته في مجال مريح وبيئة نشطة خالية من التعقيد حتى تظهر شخصيته الدقيقة (قداح ويوسف والمجالي، 2018). وأشارت أدبيات المهارات الحياتية إلى أن المهارات الحياتية متنوعة ومتعددة (بشارة، 2000)، فقد صنفها أبو الحجر (2006) إلى المهارات الآتية: مهارة الوعي الذاتي، مهارة التفكير الإبداعي، مهارة التفكير الناقد، مهارة الاتصال والتواصل، مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات. فيما قسمتها منظمة اليونيسف إلى المهارات الآتية: الابتكار، حل المشكلات، والتفاوض، واتخاذ القرارات، والإدارة الذاتية، واحترام التنوع، والتعاطف والمشاركة، التفكير النقدي، والتعاون، والمرونة، والاتصال (مكتب اليونيسف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا، 2024).

تُعرف رياض الأطفال بأنها مؤسسة تربوية تنموية تنشئ الطفل وتكسبه فن الحياة باعتبار أن دورها امتداد لدور المنزل وإعداد للمدرسة النظامية؛ حيث توفر له الرعاية الصحية وتحقق مطالب نموه وتشبع حاجاته بطريقة سوية، وتتيح له فرص اللعب المتنوعة، فيكشف ذاته ويعرف قدراته ويعمل علي تنميتها (الأزهري، 2020). وفي دولة فلسطين، يتم تقديم التعليم لمرحلة ما قبل المدرسة في رياض الأطفال للفئة العمرية ما بين (4–6) أعوام، بينما تُخصص دور الحضانة للأطفال الذين تقل أعمارهم عن (4) أعوام. ويبلغ عدد رياض الأطفال في فلسطين (2,198) روضة، فيما يبلغ عدد الملتحقين فيهم (169,671) طفلاً (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2023). وتكمن أهمية رياض الأطفال في أنها المرحلة الأمثل للتعلم واكتساب المهارات

المختلفة، وذلك باعتبار أن طفل في هذه المرحلة يستمتع بتكرار أي عمل ليتمكن من إتقانه والنجاح فيه، كما أن هذه المرحلة تُزوده بالقيم والاتجاهات والمبادئ التي يؤمن بها مجتمعه، ومن ثم تعمل على تنميته روحياً وخلقياً وفكرياً وجسمياً، وبينت الدراسات التربوية أن الطفل الذي يلتحق برياض الأطفال تنمو لديه العديد من المواهب والقدرات التي لا تتوافر لمن حرموا من الالتحاق بها (خوجلي وإبراهيم، 2024).

وتناولت عدد من الدراسات رياض الأطفال، وكان من أحدثها دراسة (خوجلي وإبراهيم، 2024)، التي هدفت إلى معرفة دور الروضة في تنمية المهارات الحياتية للطفل وفي تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمات في مدينة رفاعة/ السودان، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (50) معلمة رياض أطفال، وأظهرت النتائج أن السمة العامة للمهارات الحياتية في تحقيق التنمية المستدامة تحققت بدرجة مرتفعة. وسعت دراسة هجرس (2024) للتعرف إلى أهمية رياض الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، والكشف عن خصائص المهارات الحياتية لدى طفل الروضة، وأظهرت النتائج أهمية مؤسسة رياض الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة؛ لأنها تساعد على نمو الأطفال نموًا سليماً جسميًا، وفكريًا، ولغويًا، وخلقيًا، واجتماعيًا، وتشكل المفاهيم والمهارات الأساسية للأطفال من خلال التجريب والممارسة واللعب.

وحاولت دراسة العوفي والروقي (2023) تقصي دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة في محافظة الطائف من وجهت نظرهن، وبينت النتائج أن درجة الموافقة جاءت مرتفعة حول توافر إجمالي دور المعلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة. وكشفت دراسة عيسى والزكي (2023) عن واقع دور بيئة الروضة في تنمية بعض المهارات الحياتية المعاصرة لدي الأطفال، وبينت النتائج أن دور بيئة الروضة في تنمية المهارات الحياتية لدي أطفال الروضة جاء منخفضاً بشكل عام؛ حيث تراوحت الأبعاد في درجة التحقق ما بين (مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة)، وجاء البعد الخاص بدور الأنشطة التربوية في تنمية المهارات الحياتية لدي طفل الروضة من خلال "المعلمة المرتبة الأولى وبدرجة تحقق متوسطة، يليه بعد دور معلمة الروضة في تنمية المهارات الحياتية للطفل بدرجة تحقق منخفضة.

وقامت دراسة آيو وآخرين (Ayu et al., 2023) بتحديد جهود المعلم في زيادة استقلالية الطفولة المبكرة على مؤشرات القدرة البدنية، والثقة، والمسؤولية، والانضباط، والتواصل الاجتماعي، والمشاركة، والتحكم في الانفعالات بناءً على المهارات الحياتية. وبناء على نتائج الدراسة فإن الجهود التي يبذلها المعلمون في زيادة استقلالية مرحلة الطفولة المبكرة على أساس المهارات الحياتية تتفق مع المؤشرات الموجودة، وهي: قيام المعلمين بتشجيع الأطفال على القيام بالأنشطة اليومية، وقيام المعلمين بإتاحة الفرص للأطفال للقيام بأنشطتهم اليومية .

بينما حاولت دراسة صلاح وآخرين (Salah et al., 2021) التعرف إلى مدى امتلاك أطفال الروضة للمهارات الحياتية من وجهة نظر معلميهم، وأظهرت النتائج أن درجة المهارات الحياتية لدى الأطفال جاءت بدرجة متوسطة؛ حيث جاءت مهارات التعلم في المرتبة الأولى، ومهارات التواصل الاجتماعي والبيئي في المرتبة الثانية، ومهارات النظافة في المرتبة الثالثة والأخيرة.

من خلال استعراض الدراسات السابقة، تبين أنها اتفقت في معظمها مع الدراسة الحالية من حيث المنهجية والأدوات والمجتمع المبحوث، فقد تناولت كل دراسة المهارات الحياتية لأطفال الروضة وأثر معلميهم في تنميتها. وجاءت هذه الدراسة لتبحث دور رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل الفلسطيني الذي يعيش ظروف مميزة من الناحية السياسية والتربوية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعتبر روضة الأطفال بيئة خصبة يجب أن تتوافر فيها جميع مقومات النمو الصحي للطفل .(Salah et al., 2021) ومن خلال عمل الباحثين واطلاعهما وخبرتهما الطويلة التي قاربت عشرين عاماً في مجال العمل التربوي ورياض الأطفال لاحظا وجود تباين واضح بين الأطفال في درجة ممارسة هذه المهارات وامتلاكهم لها؛ حيث كان هناك بعض الإهمال من الجانب الإداري لرياض الأطفال في تنمية سلوك الأطفال.

وفي فلسطين، تشير الكثير من الدراسات إلى العجز في النظام التعليمي الفلسطيني الحالي عن تهيئة الطلبة للواقع الحياتي الجديد (ترزي، 2021)، وفي رياض الأطفال الفلسطينية تشير دراسة دراويش (2023) إلى الأهمية التي توليها معلمات رياض الأطفال للقراءة والكتابة والتركيز على التعليم النظري التلقيني، وعدم إلمام المعلمة بالمعلومات الخاصة بالمراحل النمائية لدى الطفل. ولذلك قرر الباحثان إجراء هذه الدراسة لمعرفة مدى امتلاك الأطفال للمهارات الحياتية اللازمة وبيان أسباب الاختلافات والتباين بينهم. وتبرز المشكلة في السؤالين الآتيين:

- **السؤال الأول:** ما دور معلمات رياض الأطفال الحكومية والخاصة في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل؟
- **السؤال الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α<.05) بين متوسطات دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل تعزى إلى متغير: (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة التدريسية)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى :

1. تحديد مستوى دور معلمات رياض الأطفال الحكومية والخاصة في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل.
2. تقصي الفروق بين متوسطات دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل باختلاف مستويات متغيري: المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة التدريسية.
3. الخروج بتوصيات ومقترحات لتنمية المهارات الحياتية عند الطفل في رياض الأطفال الحكومية والخاصة.

أهمية الدراسة:

- **الأهمية النظرية:** تتجلى أهمية البحث في تحسين نوعية الأنشطة والوسائل اللازمة لزيادة فاعلية تأثير الطرق الخاصة لتعليم طفل الروضة المهارات الحياتية والقواعد السلوكية المرتبطة بالمفاهيم بهدف تحقيق أهداف رياض الأطفال.
- **الأهمية التطبيقية:** تكمن أهمية هذه الدراسة أيضاً في تمكين معلمات رياض الأطفال من توظيف البرامج التدريبية والإفادة في تدريب الأطفال على المهارات الحياتية، كما يمكن أن تساعد النتائج والتوصيات القائمين على رياض الأطفال في تفعيل دور البيئة التربوية في تنمية بعض المهارات الحياتية للأطفال.

حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في رياض الأطفال الحكومية والخاصة في محافظة رام الله والبيرة.
- الحدود البشرية: جرت هذه الدراسة على عينة من معلمات رياض الأطفال الحكومية والخاصة في محافظة رام الله والبيرة.
- الحدود الزمانية: نفذت الدراسة في العام (2023-2024).
- الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة موضوع دور رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل.
- الحدود المفاهيمية: اقتصرت على المفاهيم والمصطلحات الواردة في هذه الدراسة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمتغيرات الدراسة

- الدور: "هو الذي يتكون من أنماط سلوكية واضحة يسلكها الشخص شاغل المركز عندما يتفاعل مع مركز آخر" (نبيل، 1983: 367). ويُعرفه الباحثان في هذه الدراسة بأنه مجموع الحقوق والواجبات الملقاة على عاتق معلمة رياض الأطفال في التفاعل مع أطفال الروضة والعملية التدريسية.
- رياض الأطفال: "هي تلك المؤسسات التعليمية الحكومية والأهلية التي تقوم بقبول الأطفال دون سن الدخول للمدرسة الابتدائية، وتقوم بتقديم البرامج التربوية لهم بهدف إعدادهم وإكسابهم بعض القدرات والمهارات المعرفية والاجتماعية استعداداً لدخولهم المرحلة الابتدائية" (جرادات، 2013: 40). ويُعرفها الباحثان بأنها: مؤسسة تربوية تقدم برامج ومناهج ومهارات مختلفة تتناسب مع عمر الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة وفقاً للقوانين المتبعة في هذا المجال في فلسطين.
- المهارات الحياتية: "هي القدرة على أداء عمل ما، أو القيام بسلوك ما وإتقانه وفق ضوابط مرجعية محددة، ويكون ذلك نتيجة تعرض الفرد إلى مجموعة من المعارف النظرية والخبرات الحياتية التي تؤثر على ذلك العمل أو السلوك" (القداح، 2015: 126). ويُعرف الباحثان المهارات الحياتية بأنها مجموعة من السلوكات والمعارف الهادفة، التي تتضمن قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي الناجح مع الآخرين، والتعاون معهم، ومشاركتهم في مختلف الأنشطة، وقدرته على التعبير عن انفعالاته، واتجاهاته، إلى جانب قدرته على مواجهة وحل المشكلات ومهارة التواصل مع الغير، وتقاس إجرائياً من خلال استجابة المعلمة على المقياس المطور لأغراض الدراسة.
- طفل: الروضة: "هو ذلك الفرد الذي يقع في الفترة أو المرحلة العمرية المبكرة ما قبل دخول المدرسة في مرحلة رياض الأطفال والتي يكتسب من خلالها المهارات الحياتية المتنوعة المناسبة لمرحلتهم العمرية" (عبد الفتاح، 2001: 14). ويُعرّفه الباحثان في هذه الدراسة بأنه: هو ذلك الطفل الذي ينتظم في العملية التربوية في رياض الأطفال الفلسطينية.

- معلمة رياض الأطفال: "هي شخصية تربوية اختيرت بعناية بالغة من خلال مجموعة من المعايير الخاصة بالخصائص والسمات الجسمية، والعقلية، والاجتماعية، والأخلاقية، والانفعالية، المناسبة لتتولى مسؤوليات العمل التربوي في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة (عبد الرؤوف، 2008: 30). ويُعرفها الباحثان بأنها المعلمة التي تقوم بتوجيه وإرشاد أطفال الروضة وإكسابهم المهارات الحياتية في رياض الأطفال الفلسطينية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، كونه المنهج الملائم لطبيعة هذه الدراسة؛ إذ إن هذا المنهج لا يعتمد فقط على جمع المعلومات إنما يقوم بالربط وتحليل الفروق ما بين متغيرات الدراسة للوصول إلى الاستنتاجات المرجو الوصول إليها من خلال الدراسة (عوده وملكاوي، 1992).

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات رياض الأطفال الحكومية والخاصة في محافظة رام الله والبيرة، والبالغ عددهم (600) روضة، حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (2024/2023).

عينة الدراسة :

أولاً– العينة الاستطلاعية: اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (36) من معلمات رياض الأطفال الحكومية والخاصة في محافظة رام الله والبيرة، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك بغرض التأكد من صلاحية أدوات الدراسة واستخدامها لحساب الصدق والثبات.

ثانياً– عينة الدراسة: اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد حدد حجم العينة بناءً على معادلة روبرت ماسون؛ إذ يشير بشماني (2014) أنه يجب تحديد حجم العينة من المجتمع عن طريق معادله إحصائية، وقد بلغ حجم العينة (234) معلمة من معلمات رياض الأطفال الحكومية والخاصة في محافظة رام الله والبيرة. والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (الديمغرافية).

جدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (الديمغرافية)

المتغير	المستوى	العدد	النسبة%
المؤهل العلمي	دبلوم	62	26.5
	بكالوريوس	148	63.2
	ماجستير فأعلى	24	10.3
	المجموع	234	100
عدد سنوات الخبرة التدريسية	أقل من 5 أعوام	76	32.5
	من 5 – 10 أعوام	70	29.9
	أكثر من 10 أعوام	88	37.6
	المجموع	234	100

أداة الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الدراسة على مقياس دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل، وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل المستخدمة في بعض الدراسات، ومنها: دراسة العوفي والروقي (2023)، ومقياس المهارات الحياتية" من إعداد الويسي والحايك (2009)، وقد عدلت بعض الفقرات لتتلاءم مع طبيعة العينة، وتكون المقياس من (34) فقرة، مقسمة إلى ستة أبعاد كما يلي:

- البعُد الأول: دور معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارة التعاون والعمل الجماعي لدى أطفال الروضة (1–6)، ويتكون من (6) فقرات.

- البعُد الثاني: دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الصحية لدى أطفال الروضة (7–11)، ويتكون من (5) فقرات.
- البعُد الثالث: دور معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارة التواصل لدى أطفال الروضة (12–17)، ويتكون من (6) فقرات.
- البعُد الرابع: دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات البيئية لدى أطفال الروضة (18–22)، ويتكون من (5) فقرات.
- البعُد الخامس: دور معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارة الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية لدى أطفال الروضة (23–28)، ويتكون من (6) فقرات.
- البعُد السادس: دور معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارة ضبط الانفعالات لدى أطفال الروضة (29–34)، ويتكون من (6) فقرات.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس

استخدم نوعان من الصدق كما يلي:

أولاً– الصدق الظاهري:(Face validity): للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين، عرُض المقياس في صورته الأولية على (6) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه في العلوم التربوية، واعتمد 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 صدق البناء على عينة استطلاعية مكونة من (36) من معلمات رياض الأطفال الحكومية والخاصة في محافظة رام الله والبيرة، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس(دور معلمات رياض الأطفال الحكومية والخاصة في محافظة رام الله والبيرة في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل)، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية لمقياس، كما هو مبين في الجدول (2):

جدول (2) قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وقيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=36)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
مهارة التعاون والعمل الجماعي			المهارات الصحية			مهارة التواصل		
1	.79**	.64**	7	.85**	.79**	12	.78**	.71**
2	.82**	.69**	8	.87**	.74**	13	.89**	.82**
3	.72**	.62**	9	.81**	.63**	14	.80**	.74**
4	.80**	.88**	10	.79**	.55**	15	.77**	.76**
5	.87**	.82**	11	.87**	.76**	16	.75**	.70**
6	.80**	.77**	_	-	-	17	.79**	.82**
.92**. درجة كلية للبُعد			.83**. درجة كلية للبُعد			.95**. درجة كلية للبُعد		
المهارات البيئية			مهارة الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية			مهارة ضبط الانفعالات		
18	.80**	.70**	23	.79**	.74**	29	.74**	.71**
19	.86**	.72**	24	.85**	.75**	30	.87**	.82**
20	.75**	.54**	25	.82**	.78**	31	.90**	.79**
21	.81**	.74**	26	.84**	.85**	32	.85**	.77**
22	.90**	.80**	27	.83**	.84**	33	.94**	.83**

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
–	-	-	28	.78**	.76**	34	.95**	.85**
	**84.درجة كلية للبُعد			**96.درجة كلية للبُعد			**91.درجة كلية للبُعد	

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

يلاحظ من الجدول (2) أن قيم معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.54–.95)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ وفي ضوء ما أشار إليه 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 دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل

للتأكد من ثبات مقياس دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل، وزع المقياس على العينة الاستطلاعية، واستخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد استخراج الصدق (34) فقرة، والجدول (3) يوضح قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، كما في الآتي:

جدول (3) قيم معامل ثبات مقياس دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل ومجالاته بطريقة كرونباخ ألفا

البعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
مهارة التعاون والعمل الجماعي	6	.89
المهارات الصحية	5	.90
مهارة التواصل	6	.88
المهارات البيئية	5	.87
مهارة الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية	6	.90
مهارة ضبط الانفعالات	6	.94
الدرجة الكلية	34	.97

يتضح من الجدول (3) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل تراوحت ما بين (.87–.94)، كما يلاحظ أن قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغت (.97). وتعد هذه القيم مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

تصحيح مقياس دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل :

تكون مقياس دور معلمات رياض الأطفال الحكومية والخاصة في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (34)، فقرة موزعة على ستة أبعاد، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لمفهوم دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل.

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) درجتان، معارض بشدة (1)، درجة واحدة. ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل لدى عينة الدراسة، حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح ما بين (1–5) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: عالية، متوسطة، ومنخفضة، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية: الحد الأعلى للتدرج– الحد الأدنى للتدرج/عدد المستويات المفترضة (5–1)/3=1.33. وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقاييس تكون على النحو الآتي: (2.33 فأقل) مستوى منخفض، (2.34–3.67) مستوى متوسط، (3.68–5) مستوى مرتفع.

متغيرات الدراسة:

أ. المتغيرات التصنيفية (الديموغرافية):

1. المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات، هي: (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأعلى).

عدد سنوات الخبرة التدريسية: وله ثلاثة مستويات، هي: (أقل من 5 أعوام، من 5 – 10 أعوام، أكثر من 10 أعوام).

ب. المتغير التابع:

الدرجة الكلية والمجالات الفرعية التي تقيس دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل.

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 أداة الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال، وفحص خصائصها السيكومترية، من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية؛ إذ شملت (36) من معلمات رياض الأطفال الحكومية والخاصة في محافظة رام الله والبيرة.
4. تطبيق أداة الدراسة على العينة الأصلية، والطلب من المعلمات الإجابة عن فقراتها بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهن بأن إجابتهن لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
5. إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب؛ حيث استخدم برنامج الرزمة الإحصائي (SPSS, 28) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب.
6. مناقشة النتائج التي أسفر عنها التحليل في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما دور معلمات رياض الأطفال الحكومية والخاصة في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل؟

للإجابة عن السؤال الأول، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل، والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم البعد	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	2	المهارات الصحية	4.61	.434	92.2	مرتفع
2	1	مهارة التعاون والعمل الجماعي	4.55	.431	91.0	مرتفع
3	3	مهارة التواصل	4.51	.465	9.2	مرتفع
4	4	المهارات البيئية	4.51	.467	9.2	مرتفع
5	5	مهارة الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية	4.41	.506	88.2	مرتفع
6	6	مهارة ضبط الانفعالات	4.40	.534	88.0	مرتفع
		الدرجة الكلية	4.50	.423	9.0	مرتفع

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل ككل بلغ (4.50)، وبنسبة مئوية (90.0%)، ومستوى مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل، فقد تراوحت ما بين (4.61–4.40)، وجاء مجال "المهارات الصحية" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.61)، وبنسبة مئوية (92.2%)، ومستوى

مرتفع، بينما جاء مجال "مهارة ضبط الانفعالات" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.40)، وبنسبة مئوية (88.0%)، ومستوى مرتفع .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة خوجلي وإبراهيم (2024)، ودراسة هجرس (2024)، ودراسة دراسة العوفي والروقي (2023). ويمكن عَزْو دور معلمات رياض الأطفال الفلسطينية المرتفع في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل إلى عدة عوامل، من أهمها: توفر رياض الأطفال بيئة غنية بالأنشطة والخبرات التي تُتيح للطفل التعلم واكتساب المهارات بطرق ممتعة وجذابة، وتُستخدم في رياض الأطفال طرق تعليمية متنوعة تتناسب مع مراحل نموّ الطفل واحتياجاته، مثل اللعب والقصص والأنشطة الفنية والرياضية، مما يُسهم في تنمية مهاراته الحياتية بشكل شامل، كما تُعدّ المعلمة عاملاً رئيسًا في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل، فهي تُشجّعه على المشاركة والتفاعل، وتُقدّم له الدعم والتوجيه، وتُساعده على حلّ المشكلات واتخاذ القرارات. بالإضافة إلى ذلك، تحرص رياض الأطفال على التعاون مع الأسرة لمتابعة تنمية المهارات الحياتية للطفل في المنزل، ما يُعزّز من فاعلية العملية التعليمية، ويُعدّ مؤشرًا إيجابيًا للغاية يُشير إلى فاعلية دورهنّ في هذا المجال، وأهميته في صقل شخصية الطفل وتزويده بالمهارات اللازمة لمواجهة تحديات الحياة .

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

1. مجال المهارات الصحية

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال المهارات الصحية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	9	أشجع الطفل على المحافظة على نظافة الجسم بصورة يومية	4.73	.50	94.6	مرتفع
2	12	أشجع الطفل على الإصغاء الجيد عند الاستماع للآخرين	4.65	.51	93.0	مرتفع
3	10	أوضح للطفل خطورة استخدام الأدوات الشخصية للآخرين	4.65	.52	93.0	مرتفع
4	8	أساعد الطفل على الجلوس بطريقة صحيحة في أثناء ممارسة الأنشطة	4.58	.56	91.6	مرتفع
5	11	أوضح للطفل طريقة الوقاية من الأمراض المعدية	4.56	.56	91.2	مرتفع
6	7	أشجع الطفل على ممارسة الرياضة للمحافظة على جسده	4.53	.56	9.6	مرتفع

يتضح من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال المهارات الصحية تراوحت ما بين (4.73 – 4.53)، وجاءت الفقرة: "أشجع الطفل على المحافظة على نظافة الجسم بصورة يومية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.73)، ونسبة مئوية (94.6%)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "أشجع الطفل على ممارسة الرياضة للمحافظة على جسده" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.53)، ونسبة مئوية (90.6%)، ومستوى مرتفع. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن رياض الأطفال الفلسطينية تركز على الوقاية من الأمراض من خلال تعليم الأطفال العادات الصحية السليمة، مثل غسل اليدين بانتظام وتنظيف الأسنان وتناول الطعام الصحي وممارسة الرياضة، كما تحرص رياض الأطفال على توفير بيئة صحية وآمنة للطفل، من خلال الاهتمام بنظافة المكان وتوفير ماء الشرب النظيف وتهوية الغرف بشكل دوري، وتُستخدم في رياض الأطفال طرق التعليم التفاعلي لتعليم الأطفال المهارات الصحية، مثل الألعاب والأنشطة والقصص، ممّا يُساعدهم على استيعاب المعلومات بشكل أفضل وتطبيقها في حياتهم اليومية، بالإضافة أنه تحرص رياض الأطفال على التعاون مع الأسرة لمتابعة تطبيق الأطفال للمهارات الصحية في المنزل، ممّا يُعزّز من فعالية العملية التعليمية.

2. مجال مهارة التعاون والعمل الجماعي

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مهارة التعاون والعمل الجماعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابي

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	أوضح للطفل أهمية احترام أفكار الآخرين وتقبلها	4.64	.50	92.8	مرتفع
2	3	أوضح للطفل أهمية المبادرة في تقديم العون للآخرين	4.63	.53	92.6	مرتفع
3	4	أوضح للطفل ضرورة المشاركة في الألعاب الرياضية الجماعية	4.62	.51	92.4	مرتفع
4	2	أوضح للطفل معنى التحلي بروح الانتماء إلى الجماعة	4.55	.54	91.0	مرتفع
5	5	أوضح للطفل أهمية مشاركة الآخرين في مشاعرهم والتعاطف معهم	4.44	.60	88.8	مرتفع
6	6	أوضح للطفل كيفية التفاوض مع زملائه حول مواقف اللعب	4.42	.58	88.4	مرتفع

يتضح من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال مهارة التعاون والعمل الجماعي تراوحت ما بين (4.64–4.42)، وجاءت الفقرة: "أوضح للطفل أهمية احترام أفكار الآخرين وتقبلها" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.64)، ونسبة مئوية (92.8%)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "أوضح للطفل كيفية التفاوض مع زملائه حول مواقف اللعب" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.42)، ونسبة مئوية (88.4%)، ومستوى مرتفع. ويمكن عزو ذلك إلى كون رياض الأطفال بيئة مثالية لتعلم التعاون والعمل الجماعي؛ حيث يتواجد الأطفال مع أقرانهم في بيئة مليئة بالأنشطة والألعاب التي تتطلب التعاون والمشاركة، كما تلعب المعلمة دورًا مهمًا في تعليم الأطفال مهارة التعاون والعمل الجماعي من خلال تشجيعهم على المشاركة في الأنشطة الجماعية، وتحفيزهم على مساعدة بعضهم البعض، وحلّ المشكلات معًا.

3. مجال مهارة التواصل

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال مهارة التواصل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	12	أشجع الطفل على الإصغاء الجيد عند الاستماع للآخرين	4.65	.510	93.0	مرتفع
2	15	أوضح للطفل أهمية شكر الشخص الذي يقدم له مساعدة	4.65	.520	93.0	مرتفع
3	13	أوضح للطفل أهمية التواصل مع الآخرين بشكل واثق	4.52	.570	90.4	مرتفع
4	14	أُشعر الطفل بأهمية إظهار ردود أفعال مناسبة في أثناء ممارسة الأنشطة الجماعية	4.43	.590	88.6	مرتفع
5	17	أوضح للطفل مفهوم التواصل اللفظي وغير اللفظي لإيصال المعلومات	4.40	4.60	88.0	مرتفع
6	16	أوضح للطفل ضرورة بناء صداقات جديدة	4.39	.640	87.8	مرتفع

يتضح من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال مهارة التواصل تراوحت ما بين (4.65 –4.39)، وجاءت الفقرة: "أشجع الطفل على الإصغاء الجيد عند الاستماع للآخرين" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.65)، ونسبة مئوية (93.0%)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "أوضح للطفل ضرورة بناء صداقات جديدة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.39)، ونسبة مئوية (87.8%)، ومستوى مرتفع. ويمكن تفسير ذلك باعتبار أن معلمات رياض الأطفال تُوفّرن أحياناً بيئة تفاعلية تُشجّع الأطفال على التواصل مع بعضهم البعض، مثل: أنشطة اللعب الجماعي، والتمثيل، والحوار، كما تُعلّمن مهارات التواصل بشكل مباشر، مثل: كيفية بدء المحادثة، والاستماع الفعّال، وحلّ النزاعات، بالإضافة إلى أن معلمات رياض الأطفال يمثلن قدوة حسنة للأطفال في كيفية التواصل بفعالية واحترام.

4. مجال المهارات البيئية

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال المهارات البيئية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	18	أشجع الطفل على الاهتمام بنظافة الروضة والبيت	4.73	.51	94.6	مرتفع
2	19	أشارك الطفل في وضع النفايات في المكان المخصص	4.70	.52	94.0	مرتفع
3	22	أرشد الطفل لأهمية وطرق الحفاظ على البيئة	4.43	.61	88.6	مرتفع
4	20	أُشرك الطفل في زراعة الأشجار	4.35	.65	87.0	مرتفع
5	21	أوضح للطفل أهمية المحافظة على البيئة من الملوثات (مثل: عوادم السيارات، المجاري المكشوفة...).	4.33	.63	86.6	مرتفع

يتضح من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال المهارات البيئية تراوحت ما بين (4.73 – 4.33)، وجاءت الفقرة: "أشجع الطفل على الاهتمام بنظافة الروضة والبيت" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.73)، ونسبة مئوية (94.6%)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "أوضح للطفل أهمية المحافظة على البيئة من الملوثات (مثل: عوادم السيارات، المجاري المكشوفة...)" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.33)، ونسبة مئوية (86.6%)، ومستوى مرتفع. ويمكن تفسير تراجع مجال المهارات البيئية بأنه قد تفتقر معلمات رياض الأطفال إلى التدريب الكافي على كيفية تعليم المهارات البيئية للأطفال، كما من الممكن أن تركز رياض الأطفال بشكل أكبر على المهارات الأكاديمية، مثل: القراءة، والكتابة، والرياضيات، ما قد يُقلّل من وقت تعليم المهارات البيئية، وقد تفتقر رياض الأطفال إلى الموارد اللازمة لتعليم المهارات البيئية، مثل: الكتب، والألعاب، والمواد التعليمية.

5. مجال مهارة الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال مهارة الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	26	أوضح للطفل أهمية الثقة بالنفس في أثناء اللعب	4.55	.53	91.0	مرتفع
2	27	أشرح للطفل أهمية الاعتراف بأخطائه بأمانة	4.53	.61	90.6	مرتفع
3	25	أوضح للطفل أهمية التحلي بروح المسؤولية	4.44	.58	88.8	مرتفع
4	23	أوضح للطفل أهمية الوفاء بالالتزامات المطلوبة منه	4.36	.61	87.2	مرتفع
5	28	أوضح للطفل أهمية إصدار حكم صادق على الآخرين	4.32	.63	86.4	مرتفع
6	24	أبين للطفل أهمية إبداء اقتراحات بناءة	4.28	.67	85.6	مرتفع

يتضح من الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال مهارة الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية تراوحت ما بين (4.55–4.28)، وجاءت الفقرة: "أوضح للطفل أهمية الثقة بالنفس في أثناء اللعب" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.55)، ونسبة مئوية (91.0%)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "أبين للطفل أهمية إبداء اقتراحات بناءة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.28)، ونسبة مئوية (85.6%)، ومستوى مرتفع. تُساعد مهارة الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية الأطفال على أن يصبحوا أكثر استقلالية وقدرة على الاعتماد على أنفسهم في إنجاز المهام واتخاذ القرارات، لكن قد لا تُوفّر معلمات رياض الأطفال بيئة داعمة كافية لتعزيز مهارة الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية لدى الأطفال، مثل منحهم الفرصة للمشاركة في الأنشطة واتخاذ القرارات، وقد تُركّز رياض الأطفال بشكل أكبر على المهارات الأكاديمية، مثل: القراءة، والكتابة، والرياضيات، ما قد يُقلّل من وقت تعليم مهارة الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية، كما

قد لا تُشجّع بعض الثقافات الأسرية على الاستقلالية وتحمل المسؤولية لدى الأطفال، وهذا قد يُؤثّر على سلوكهم في رياض الأطفال، كما أن من المهم الأخذ بالاعتبار أن سرعة نمو مهارة الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية لدى الأطفال تختلف بشكل كبير.

6. مجال مهارة ضبط الانفعالات

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال مهارة ضبط الانفعالات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	34	أوضح للطفل كيفية التعامل مع الآخرين بطريقة لائقة	4.56	.55	91.2	مرتفع
2	32	أوضح للطفل معنى تقبل الخسارة كما يتقبل الفوز	4.51	.59	90.2	مرتفع
3	33	أشرح للطفل أهمية الثناء على إنجازات الآخرين	4.41	.64	88.2	مرتفع
4	30	أوضح لطفل الروضة أهمية الحفاظ على الهدوء في المواقف الضاغطة	4.36	.64	87.2	مرتفع
5	29	أشرح لطفل الروضة كيفية تسوية الخلافات بطريقة عقلانية	4.32	.70	86.4	مرتفع
6	31	أشرح لطفل الروضة أهمية تَفهم انفعالات الآخرين	4.26	.68	85.2	مرتفع

يتضح من الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال مهارة ضبط الانفعالات تراوحت ما بين (4.56–4.26)، وجاءت الفقرة: "أوضح للطفل كيفية التعامل مع الآخرين بطريقة لائقة" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.56)، ونسبة مئوية (91.2%)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "أشرح لطفل الروضة أهمية تَفهم انفعالات الآخرين" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.26)، ونسبة مئوية (85.2%)، ومستوى مرتفع. تُعدّ مهارة ضبط الانفعالات ضرورية للحفاظ على الصحة النفسية الجيدة للأطفال؛ حيث تُساعدهم على التعامل مع مشاعرهم بطريقة إيجابية والتغلب على المواقف الصعبة، وقد تفتقر معلمات رياض الأطفال إلى التدريب الكافي على كيفية تعليم مهارة ضبط الانفعالات للأطفال. بالإضافة إلى أنه قد تفتقر بعض رياض الأطفال إلى الموارد اللازمة لتعليم مهارة ضبط الانفعالات، مثل: الكتب، والألعاب، والمواد التعليمية، ومن الممكن أيضاً أن تركز معلمات رياض الأطفال على السلوك الخارجي للأطفال بدلاً من مشاعرهم وأفكارهم، ما قد يُؤثّر على قدرتهم على فهم وتنظيم مشاعرهم، كما أن الثقافة الأسرية قد لا تُولي أهمية كافية لتنظيم المشاعر والتعبير عنها بطريقة صحية، ما قد يُؤثّر على سلوك الأطفال في رياض الأطفال.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α<.05) بين متوسطات دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل تعزى إلى متغيري: (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة التدريسية)؟

للإجابة عن السؤال الثاني، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل تعزى إلى متغير: المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة التدريسية، والجدول (11) يبين ذلك:

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل تعزى إلى متغيري: المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة التدريسية

المتغير	المستوى	الإحصائي	مهارة التعاون والعمل الجماعي	المهارات الصحية	مهارة التواصل	المهارات البيئية	مهارة الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية	مهارة ضبط الانفعالات	الدرجة الكلية
المؤهل العلمي	دبلوم	M	4.59	4.64	4.52	4.49	4.41	4.37	4.50
		SD	.39	.41	.43	.43	.50	.56	.40
	بكالوريوس	M	4.57	4.64	4.54	4.55	4.44	4.46	4.53
		SD	.42	.43	.45	.47	.50	.51	.41

المتغير	المستوى	الإحصائي	مهارة التعاون والعمل الجماعي	المهارات الصحية	مهارة التواصل	المهارات البيئية	مهارة الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية	مهارة ضبط الانفعالات	الدرجة الكلية
عدد سنوات الخبرة التدريسية	ماجستير فأعلى	M	4.33	4.37	4.24	4.31	4.24	4.17	4.27
		SD	.52	.44	.56	.47	.54	.57	.49
	أقل من 5 أعوام	M	4.43	4.53	4.38	4.38	4.29	4.29	4.38
		SD	.43	.48	.49	.52	.54	.54	.44
	من 5 – 10 أعوام	M	4.63	4.67	4.61	4.63	4.53	4.52	4.60
		SD	.41	.42	.44	.41	.47	.53	.41
	أكثر من 10 أعوام	M	4.58	4.64	4.53	4.52	4.43	4.41	4.51
		SD	.43	.39	.45	.44	.48	.52	.40

يتضح من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل في ضوء توزيعها حسب متغيري الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية والمجالات الفرعية للمقياس، فقد استخدم تحليل التباين المتعدد "بدون تفاعل MANOVA) " ("without Interaction"، والجدول (12) يبين ذلك:

جدول (12) تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل تعزى إلى متغير: المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة التدريسية

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	مهارة التعاون والعمل الجماعي	1.336	2	.668	3.789	.024*
	المهارات الصحية	1.690	2	.845	4.679	.010*
	مهارة التواصل	2.088	2	1.044	5.149	.006*
	المهارات البيئية	1.213	2	.607	2.941	.055
	مهارة الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية	.810	2	.405	1.636	.197
	مهارة ضبط الانفعالات	1.745	2	.873	3.178	.044*
	الدرجة الكلية	1.409	2	.705	4.177	.017*
عدد سنوات الخبرة التدريسية	مهارة التعاون والعمل الجماعي	1.673	2	.837	4.746	.010*
	المهارات الصحية	.881	2	.440	2.439	.090
	مهارة التواصل	2.027	2	1.014	5.000	.007*
	المهارات البيئية	2.333	2	1.166	5.653	.004*
	مهارة الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية	2.139	2	1.069	4.320	.014*
	مهارة ضبط الانفعالات	1.840	2	.920	3.350	.037*
	الدرجة الكلية	1.775	2	.888	5.263	.006*
الخطأ	مهارة التعاون والعمل الجماعي	4.369	229	.176		
	المهارات الصحية	41.348	229	.181		
	مهارة التواصل	46.424	229	.203		
	المهارات البيئية	47.249	229	.206		

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	=قيمة	الدلالة الإحصائية
	مهارة الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية	56.688	229	.248		
	مهارة ضبط الانفعالات	62.881	229	.275		
	الدرجة الكلية	38.623	229	.169		

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

يتضح من الجدول (12) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05) في دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل ومجالات: (مهارة التعاون والعمل الجماعي، المهارات الصحية، مهارة التواصل، مهارة ضبط الانفعالات) تعزى إلى متغير المؤهل العلمي. كما يتضح أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05) في دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل ومجالات: (مهارة التعاون والعمل الجماعي، مهارة التواصل، المهارات البيئية، مهارة الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية، مهارة ضبط الانفعالات) تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة التدريسية.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل ومجالاته الدالة تعزى إلى متغيري: (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة التدريسية)، أجري اختبار (LSD) ، والجدولان (13) و (14) يوضحان ذلك:

جدول (13) نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

المتغير	المستوى	المتوسط	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير فأعلى
مهارة التعاون والعمل الجماعي	دبلوم	4.59			.253*
	بكالوريوس	4.57			.236*
	ماجستير فأعلى	4.33			
المهارات الصحية	دبلوم	4.64			.272*
	بكالوريوس	4.64			.271*
	ماجستير فأعلى	4.37			
مهارة التواصل	دبلوم	4.52			.288*
	بكالوريوس	4.54			.308*
	ماجستير فأعلى	4.24			
مهارة ضبط الانفعالات	دبلوم	4.37			
	بكالوريوس	4.46			.282*
	ماجستير فأعلى	4.17			
الدرجة الكلية	دبلوم	4.50			.227*
	بكالوريوس	4.53			.256*
	ماجستير فأعلى	4.27			

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

يتبين من الجدول (13) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05)، بين متوسطات مقياس دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل ومجالات: (مهارة التعاون والعمل الجماعي، المهارات الصحية، مهارة التواصل) تعزى إلى متغير المؤهل العلمي بين (دبلوم) من جهة وكل من: (بكالوريوس) و(ماجستير فأعلى)، من جهة أخرى، وجاءت

الفروق لصالح كل من: (دبلوم) و(بكالوريوس). كما يتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلال (α≤.05)، بين مجال: (مهارة ضبط الانفعالات) تعزى إلى متغير المؤهل العلمي بين (بكالوريوس) و (ماجستير فأعلى)، وجاءت الفروق لصالح (بكالوريوس).

جدول (14) نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة التدريسية

المتغير	المستوى	المتوسط	أقل من 5 أعوام	من 5- 10 أعوام	أكثر من 10 أعوام
مهارة التعاون والعمل الجماعي	أقل من 5 أعوام	4.43		-.199*	-.149*
	من 5 – 10 أعوام	4.63			
	أكثر من 10 أعوام	4.58			
مهارة التواصل	أقل من 5 أعوام	4.38		-.223*	-.150*
	من 5 – 10 أعوام	4.61			
	أكثر من 10 أعوام	4.53			
المهارات البيئية	أقل من 5 أعوام	4.38		-.253*	
	من 5 – 10 أعوام	4.63			
	أكثر من 10 أعوام	4.52			
مهارة الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية	أقل من 5 أعوام	4.29		-.239*	
	من 5 – 10 أعوام	4.53			
	أكثر من 10 أعوام	4.43			
مهارة ضبط الانفعالات	أقل من 5 أعوام	4.29		-.225*	
	من 5 – 10 أعوام	4.52			
	أكثر من 10 أعوام	4.41			
الدرجة الكلية	أقل من 5 أعوام	4.38		-.214*	-.134*
	من 5 – 10 أعوام	4.59			
	أكثر من 10 أعوام	4.51			

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

يتبين من الجدول (13) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05)، بين متوسطات مقياس دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية عند الطفل ومجالات: (مهارة التعاون والعمل الجماعي، مهارة التواصل) تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة التدريسية بين (أقل من 5 أعوام) من جهة وكل من: (من 5 – 10 أعوام)، و(أكثر من 10 أعوام) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من: (من 5 – 10 أعوام)، و(أكثر من 10 أعوام). وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05)، بين متوسطات مجالات: (المهارات البيئية، مهارة الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية، ومهارة ضبط الانفعالات) تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة التدريسية بين (أقل من 5 أعوام) و(من 5 – 10 أعوام)، وجاءت الفروق لصالح (من 5 – 10 أعوام).

تشير هذه النتائج إلى أن كلًا من المؤهلات العلمية وعدد سنوات الخبرة التدريسية يلعبان دورًا في قدرة معلمات رياض الأطفال على تنمية مهارات حياة معينة لدى الأطفال. وذلك يتفق مع ودراسة هجرس (2024)، ودراسة دراسة العوفي والروقي (2023)، ودراسة عيسى والزكي (2023). ويمكن تفسير متغير المؤهل العلمي إلى أنه من المحتمل أن معلمات رياض الأطفال ذوات المؤهلات العلمية العليا تم تدريبهن بشكل أفضل على تعليم مهارات الحياة هذه، وقد يكون لديهن المزيد من المعرفة والمهارات اللازمة لدمج هذه المهارات في خططهم الدراسية وأنشطتهم، ويتمتعن بثقة أكبر في قدرتهن على تعليم هذه المهارات للأطفال.

أما تفسير متغير سنوات الخبرة التدريسية، فيمكن تفسيره باعتبار أنه من الممكن أن تؤدي المؤهلات العلمية العليا وعدد سنوات الخبرة التدريسية إلى تحسين قدرة معلمات رياض الأطفال على تنمية مهارات حياة معينة، ومن الممكن أيضًا أن يكون معلمات رياض الأطفال الذين لديهم مهارات حياة أفضل هم أكثر عرضة للحصول على مؤهلات علمية عليا ومتابعة مهنة التدريس لفترة أطول، إلا أن هناك حاجة إلى مزيد من الدراسات لفهم العلاقة بين المؤهلات العلمية وعدد سنوات الخبرة التدريسية وقدرة معلمات رياض الأطفال على تنمية مهارات حياة معينة.

توصيات الدراسة:

بناءً على ما توصلت إليه نتائج الدراسة، يمكن التوصية بالآتي:

1. توفير برامج تدريبية مكثفة لمعلمات رياض الأطفال حول كيفية تعليم المهارات الحياتية للأطفال.
2. تطوير التعاون ما بين معلمات رياض الأطفال وأولياء الأمور لتعزيز تعلم المهارات الحياتية عند الأطفال.
3. العمل على دمج مهارات الحياة اليومية في المناهج الدراسية لرياض الأطفال بشكل أكثر فاعلية، مع التركيز على المهارات التي حصلت على مراتب متدنية.
4. توظيف الأنشطة بما فيه القصص والفعاليات في إثراء المهارات الحياتية لأطفال رياض الأطفال.
5. دراسة العوامل التي تؤثر على دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال بشكل أعمق.
6. استخدام أدوات قياس متنوعة لتقييم دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال.
7. إجراء دراسات طولية لمتابعة أثر برامج تنمية المهارات الحياتية على الأطفال على المدى الطويل.

المصادر والمراجع باللغة العربية:

- أبو الحجر، فايز. (2006). **برنامج مقترح في النشاط المدرسي لتنمية المهارات الحياتية في العلوم للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين**. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- الأزهري، منى. (2020). **التربية الحركية لطفل ما قبل المدرسة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- بشارة، جبريل. (2000). **مدرسة المستقبل**. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- بشماني، شكيب. (2014). دراسة تحليلية مقارنة للصيغ المستخدمة في حساب حجم العينة العشوائية. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**، 36(5): 85–100.
- ترزي، مروان. (2021). **التعليم في فلسطين: نتائج صادمة ومؤشرات خطيرة فما السبب؟ ومن المسؤول؟ وكيف ننقذ مستقبل أبنائنا؟** جامعة بيرزيت https://www.birzeit.edu/ar/blogs/Education-in-Palestine#_ftn4 شوهد بتاريخ 2024/6/2.
- جرادات، أحمد. (2013). **دليل معلمي رياض الأطفال المكفوفين**. عمان: الأكاديميون للنشر والتوزيع.
- حسن، هبة. (2018). أثر التفكير الإيجابي علي اكتساب طفل الروضة المهارات الحياتية (دراسة وصفية). **مجلة الطفولة والتربية (جامعة الإسكندرية)**: 36(5)، 476–509.
- خوجلي، أميرة وإبراهيم، أميرة. (2024). دور الروضة في تنمية المهارات الحياتية للطفل وفي تحقيق التنمية المستدامة دراسة ميدانية من وجهة نظر المعلمات/بوحدة رفاعة/ولاية الجزيرة. **المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل**: 7(28)، 1–38.
- دراويش، أسماء. (2023). **ممارسات معلمات رياض الأطفال في تنمية عادات العقل لدى الأطفال الملتحقين بالروضة في فلسطين**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، القدس، فلسطين.
- ديوان الجريدة الرسمية. (2005). **قانون الطفل الفلسطيني رقم (7) لسنة 2004م**. شوهد بتاريخ 2024/4/29 https://ogb.gov.ps/ar/Article/689/
- السيد، جابر. (2001). استخدام برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الاجتماعي وأثره على التحصيل وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**: 73، 13–47.
- الشرقاوي، شحاتة. (2018). **تقوية شخصية طفلك**. القاهرة: دار الوفاء للنشر والتوزيع.
- الشرقاوي، عبير. (2005). **برنامج لتنمية بعض مهارات الحياة لدى عينة من أطفال الرياض**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة طنطا، مصر.
- صادق، نبيل. (1983). **طريقة تنظيم المجتمع في الخدمة الاجتماعية**. القاهرة: دار الثقافة المصرية.

- عبد الرؤوف، طارق. (2008). **معلمة رياض الأطفال**. القاهرة: مؤسسة طيبة للطباعة والنشر والتوزيع.
- عمار، طارق. (2008). **معلمة رياض الأطفال**. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- عمران، تغريد. (2004). **المهارات الحياتية**. القاهرة: زهراء الشرق.
- عوده، أحمد وملكاوي، فتحي حسن. (1992). **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية: عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي**. إربد: مكتبة الكتابي.
- العوفي، عبير والروقي، راشد. (2023). دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة في محافظة الطائف من وجهت نظرهن. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، 147(2)، 357-399.
- عيسى، سحر والزكي، أحمد. (2023). واقع دور بيئة الروضة في تنمية بعض المهارات الحياتية المعاصرة لدي الأطفال بمحافظة دمياط. **مجلة كلية التربية بدمياط**: 38(84)، 210-245.
- قداح، أمل ويوسف، فادية والمجالي، عبد الله. (2018). فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة الغنائية في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى طفل الروضة. **المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة (جامعة المنصورة)**: 5(1)، 1-58.
- القداح، محمد. (2015). **مهارات الحياة**. عمان: دار وائل للنشر.
- كركوش، فتحية. (2008). **سيكولوجية طفل ما قبل المدرسة، نمو مشكلات مناهج وواقع**. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- مكتب اليونيسف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا. (2024). **تعليم المهارات الحياتية: نحو رؤية تجديدية للتعليم- أداة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة**. ياسمين وباهي، مكتب اليونيسف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا.
- هجرس، منى. (2024). دور رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية للطفل دراسة ميدانية. **المجلة العلمية لكلية الآداب**: 13(1)، 1-63.
- وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2023). **قاعدة بيانات مسح التعليم للعام الدراسي 2023/2022**. رام الله – فلسطين.

References

- Abdel Raouf, T. (2008). Kindergarten teacher (in Arabic). Cairo: Thebes Foundation for Printing, Publishing and Distribution.
- Abu Al-Hajar, F. (2006). A proposed program in school activities to develop life skills in science for the upper basic stage in Palestine (in Arabic). (Unpublished doctoral thesis). Faculty of Education, Ain Shams University, Cairo, Egypt.
- Al-Awfi, A., & Al-Ruqi, R. (2023). The role of kindergarten teachers in developing life skills among kindergarten children in Taif Governorate from their point of view (in Arabic). Arab Studies in Education and Psychology, 147(2), 357-399.
- Al-Azhari, M. (2020). Motor education of a preschool child (in Arabic). Cairo: Anglo-Egyptian Library.
- Al-Qaddah, M. (2015). Life skills (in Arabic). Amman: Wael Publishing House.
- Al-Sayyid, J. (2001). Using a program based on the social constructivist learning model and its impact on the achievement and development of some life skills among fifth-grade primary school students (in Arabic). Studies in Curriculum and Teaching Methods: 73, 13-47.
- Al-Sharqawi, A. (2005). A program to develop some life skills among a sample of kindergarten children (in Arabic). (Unpublished master's thesis), Tanta University, Egypt.
- Al-Sharqawi, Sh. (2018). Strengthen your child's personality (in Arabic). Cairo: Dar Al-Wafa for Publishing and Distribution.
- Ammar, T. (2008). Kindergarten teacher (in Arabic). Cairo: Thebes Foundation for Publishing and Distribution.
- Ayu, S. M., Dewi, A., Samara, H., Ayu, Z. M., & Zulyana, R. (2023, July). How can life skills Improve Early childhood independence? In International Conference of Early Childhood Education in Multiperspectives: 31-39.
- Bashmani, Sh. (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.
- Bishara, G. (2000). Future school (in Arabic). Tunisia: Arab Organization for Education, Culture and Science.
- Dervishes, A. (2023). Kindergarten teachers' practices in developing habits of mind among children attending kindergarten in Palestine. (Unpublished master's thesis), Al-Quds University, Jerusalem, Palestine.

- Garcia, E. (2011). A tutorial on correlation coefficients, information- retrieval-18/7/2018. https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf.
- Güven, G., & Azkeskin, K. E. (2010). Early childhood education and preschool education. Ankara: Pegem A Publishing. Early Child Education, 11(1), 1-53.
- Hagras, M. (2024). The role of kindergartens in developing children's life skills: a field study. Scientific Journal of the College of Arts: 13(1), 1-63.
- Hassan, H. (2018). The effect of positive thinking on a kindergarten child's acquisition of life skills (a descriptive study) (in Arabic). Journal of Childhood and Education (Alexandria University): 36(5), 476-509.
- Imran, T. (2004). Life Skills (in Arabic). Cairo: Zahraa Al Sharq.
- Issa, S., & Al-Zaki, A. (2023). The reality of the role of the kindergarten environment in developing some contemporary life skills among children in Damietta Governorate (in Arabic). Journal of the College of Education in Damietta: 38 (84), 210-245.
- Jaradat, A. (2013). A guide for blind kindergarten teachers (in Arabic). Amman: Academics for Publishing and Distribution.
- Khojaly, A., & Ibrahim, A. (2024). The role of kindergarten in developing the child's life skills and achieving sustainable development: A field study from the point of view of female teachers/Rifa'a unit/Jazira state (in Arabic). Arab Journal of Child Media and Culture: 7(28), 1-38.
- Kirkush, F. (2008). Psychology of the pre-school child, development, curriculum problems and reality (in Arabic). Office of University Publications, Algeria.
- Odeh, A., & Malkawi, F. (1992). Basics of scientific research in education and human sciences: research elements, methods, and statistical analysis (in Arabic). Irbid: Al-Katibi Library.
- Office of the Official Gazette. (2005). Palestinian Child Law No. (7) of 2004 (in Arabic). Viewed on 4/29/2024 https://ogb.gov.ps/ar/Article/689/
- Palestinian Ministry of Education. (2023). Education survey database for the academic year 2022/2023 (in Arabic). Ramallah - Palestine.
- Qaddah, A., & Al-Majali, A. (2018). The effectiveness of a proposed program based on singing activities in developing the social interaction skills of kindergarten children (in Arabic). Scientific Journal of the Faculty of Early Childhood Education (Mansoura University): 5(1), 1-58.
- Rahmayanti, H., Oktaviani, V., & Syani, Y. (2020). Development of sorting waste game android based for early childhood in environmental education. In Journal of Physics: Conference Series (Vol. 1434, No. 1, p. 012029). IOP Publishing.
- Sadiq, N. (1983). How to organize society in social service (in Arabic). Cairo: Egyptian Culture House.
- Salah, B. M., Alhamad, N. F., Melhem, M. A., Sakarneh, M. A., Hayajneh, W. S., & Rababah, M. A. (2021). Kindergarten Children'Possession of Life Skills from Teachers' Viewpoints. Review of International Geographical Education Online, 11(8), 17-34.
- Tarazi, M. (2021). Education in Palestine: Shocking results and dangerous indicators. What is the reason? Who is responsible? How do we save our children's future? (in Arabic) Birzeit University https://www.birzeit.edu/ar/blogs/Education-in-Palestine#_ftn4
- Uluyurt, F. (2012). Ongoing pre-school education institutions of some variables of peer relations children aged 5-6. (Unpublished Master's Thesis). Selcuk University, Konya.
- UNICEF Regional Office for the Middle East and North Africa. (2024). Life skills education: Towards a renewed vision for education - a tool for teaching life skills and citizenship. Yasmine Bahi, UNICEF Middle East and North Africa Regional Office.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (47) .September 2025
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

Self-Compassion and its Relationship to Self-Esteem Among Wives of Prisoners with High Sentences in West Bank Governorates

Ms. Areej T. Suleiman[1], Prof. Hosni M. Awad*[2]

1PhD student, Psychological and Educational Counseling, Al-Quds Open University, Ramallah, Palestine
Orcid No: 0009-0003-9420-3852
Email: suliemanareej2@Gmail.com

2Professor, Psychological and Educational Counseling, Al-Quds Open University, Ramallah, Palestine
Orcid No: 0009-0005-0732-2672
Email: hawad@qou.edu

Received:
6/07/2024

Revised:
6/07/2024

Accepted:
5/08/2024

***Corresponding Author:**
suliemanareej2@Gmail.com

Citation: Suleiman, A. T., & Awad, H. M. Self-Compassion and its Relationship to Self-Esteem Among Wives of Prisoners with High Sentences in West Bank Governorates. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 16(47). https://doi.org/10.33977/1182-016-047-005

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

- **Open Access**

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

Abstract
Objectives: The study aimed to investigate the levels of self-compassion and self-esteem, and their relationship. The study targeted a sample of wives of prisoners, reaching 95 participants through convenience sampling.
Methods: The study employed a descriptive-correlational method and utilized SPSS for data analysis
Results: The results indicated that the level of self-compassion was at 63.0%, with an average rating. The mean scores for participants' responses on the self-compassion scale ranged from 3.72 to 2.55. Self-kindness ranked first with a high rating. The level of self-esteem was at 75.5% with an average rating. There were no statistically significant differences in self-compassion and its domains, attributed to educational level. Except for self-kindness which wasn't influenced by educational level. Differences were found in the domain of self-kindness favoring employment. The results also showed no statistically significant differences in self-esteem related to educational level and employment. There is a positive correlation between self-compassion and self-esteem, with a Pearson correlation coefficient of .545.
Conclusions: The study recommends developing counseling programs to enhance self- compassion and self esteem among wives of prisoners with high sentences in West Bank governorates.
Keyword: Self-compassion, self-esteem, wives of prisoners with high judgments

الشفقة مع الذات وعلاقتها في تقدير الذات لدى زوجات الأسرى ذوي الأحكام العليا في محافظات الضفة الغربية

أ. أريج تحسين سليمان[1] ؛ أ.د. حسني محمد عوض[2]*

[1]طالبة دكتوراه إرشاد نفسي وتربوي، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.

[2]أستاذ الإرشاد النفسي والتربوي، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

الملخص

الأهداف: هدفت الدراسة لتقصي مستوى كلٍ من الشفقة مع الذات ومستوى تقدير الذات وتقصي العلاقة بينهما

المنهجية: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الإرتباطي، كما استخدمت كذلك برنامج (SPSS) لتحليل نتائج الدراسة.

النتائج: بلغ مستوى الشفقة بالذات ككل بلغ (63.0%) وبتقدير متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس الشفقة بالذات تراوحت ما بين (3.72–2.55)، وجاء مجال " اللطف الذاتي" بالمرتبة الأولى وبتقدير مرتفع، بينما جاء مجال " تحديد الهوية الزائدة" في المرتبة الأخيرة، أما مستوى تقدير الذات بلغ (75.5%) وبتقدير متوسط، و أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً للشفقة بالذات ومجالاتها تعزى إلى متغير المستوى التعليمي.

عدم وجود فروق دالة إحصائياًعلى مقياس الشفقة بالذات ومجالاته باستثناء مجال: (اللطف الذاتي) تعزى إلى المستوى العليمي، وقد جاءت الفروق في مجال: مجال: (اللطف الذاتي) لصالح تعمل، وأشارت النتائج كذلك إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً ف تقدير الذات تعزى إلى متغيرات: المستوى التعليمي، العمل، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إرتباط ويتضح أن العلاقة بين الشفقة بالذات وتقدير الذات جاءت طردية موجبة حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون.(r = .545)

الخلاصة: توصي الدراسة بتطوير برامج إرشادية تعمل على تعزيز مستوى الشفقة مع الذات و مستوى تقدير الذات لدى زوجات الأسرى ذوي الأحكام العليا.

الكلمات الدالة: الشفقة مع الذات، تقدير الذات، زوجات الأسرى ذوي الأحكام العليا.

المقدمة

يعبر مفهوم الشفقة مع الذات عن التعاطف مع النفس ويعتبر من الصفات الإنسانية الأساسية التي تساعدنا على فهم أنفسنا، وتقديرها، وتقدير الذات يعني أن نكون على دراية بسماتنا الشخصية، وأن نتقبل أنفسنا كما نحن عليه دون الحاجة إلى التشبث بصورة مثالية، ويعتبر الشفقة مع الذات وتقدير الذات من مفاهيم علم النفس الإيجابي التي تركز على فهم الجوانب الإيجابية من الحياة النفسية للفرد، وتعزيزهما يساعد في تحقيق السعادة والرفاه النفسي، وكذلك يساعد الأفراد على التعامل بشكل أفضل مع الضغوطات الحياتية وتعزيز جودة حياتهم النفسية والاجتماعية.

وتنطوي الشفقة مع الذات على التلطف واللين معها وخاصةً عند التفكير في نقاط الضعف الخاصة بها، وعدم تكليفها فوق طاقتها (Neff, 2003) وتطلب الشفقة مع الذات من الفرد من أن يلتزم الترأف مع النفس، وكذلك وتوظيف اليقظة العقلية عند التفكير في الأخطاء (Neff & Vonk, 2009) حيث ترى نيف (Neff, 2011) أن الشفقة مع الذات تعزز الإنتاجية للأفراد وكذلك الصحة النفسية؛ مما يؤدي إلى تقليل السلبية لديهم، كما أن نيف (Neff, 2021) تحدثت عن ثلاثة مكونات للشفقة مع الذات، وهي: اللطف الذاتي، الإنسانية المشتركة، واليقظة الذهنية، وقد ميزت نيف (Neff, 2023) بين تقدير الذات و الشفقة مع الذات حيث وضحت أن تقدير الذات هو تقييم إيجابي لقيمة الذات، في حين أن التعاطف مع الذات هو وسيلة للتواصل مع تجربة هويتنا المتغيرة باستمرار بلطف وقبول – خاصة عندما نفشل أو نشعر بعدم الكفاءة.

وقد شرح روزنبرج (Rosenberg, 2015) تقدير الذات على أنه مجموعة من القيم، ونظام المعتقدات الذي يوفر بشكل خفيّ، ولكنه قوي، الأسس للحكم على الذات، وحدد روزنبرغ (Rosenberg, 1968) عدة معايير يمكن أن تسهم في مستوى تقدير الذات، كيف يفسر الفرد الأحداث، كيف يحكم على الأحداث، العلاقات والمواقف، ومن النظريات التي فسرت مفهوم الشفقة مع الذات نظرية التعلق، وقد ذكر جيلبرت (Gilbert, 2009) أن هذا امفهوم انبثق من نظرية التعلق التي تحدث بها جون بولبي التي وضح خلالها أن العلاقة الوالدية السليمة هي أساس النمو السوي، وجاءت نتائج دراسة ماكنتوش و آخرين (Mackintosh et al., 2018) مؤيدة لما جاءت به النظرية، حيث أفادت النتائج أن الأطفال الذين يحظون بنظام تعلق آمن، حققوا درجات أعلى على مقياس الشفقة مع الذات مقارنةً بالأطفال الآخرين.

أما تقدير الذات فقد فسرته نظرية روزنبيرج (1965) Rosenberg والذي كان محور اهتمامه دراسة نمو تقييم الفرد لذاته، وتطوره تبعاً للمعايير السائدة في الوسط الإجتماعي الذي يعيش فيه الفرد، وكان محور اهتمامه يدور حول المراهقين وكيفية تقييمهم لذواتهم، وكذلك دور الأُسرة في تقدير الفرد لذات، ويرى روزنبيرج أن مفهوم تقدير الذات يعكس اتجاه الفرد نحو ذاته، و يتضمن تقدير الذات تقييم الأداء الشخصي مقارنة بوضع المعايير في مجالات الأهمية المدركة (Kernis 2005)، وترى مولين (Mullen, 2022) أن تقدير الذات يجب أن يأتي من الداخل ولا يعتمد على مصادر خارجية مثل ممتلكاتك أو مكانتك أو آراء الآخرين.

وقدمت النجار (2021) درراستها التي هدفت لمعرفة الرأفة بالذات (الشفقة مع الذات) وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية في محافظات غزة"، وتمخضت الدراسة أن متوسط الدرجة الكلية للرأفة بالذات بلغ (85. 414) أي مانسبته (79.1%) وتشير هذه النتيجة إلا أن نسبة الرأفة بالذات لدى الأمهات أكثر من المتوسط، وبلغ نسبة بعد حماية الذات (81.1%) ويلية بعد صيانة الذات بنسبة (81%) وبعد الوعي بلإنسانية بلغ (76%) وهي النسبة الأقل بين الأبعاد، وأما بعد اللطف بالذات بلغ (77.2%).

وقد أجرت كل من بالحاج وبن نوار (2022) دراسة لبحث الشفقة بالذات وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى أمهات أطفال طيف التوحد، وأسفرت النتائج عن الدراسة، وتمخضت عن وجود مستوى مرتفع من الشفقة بالذات لدى أمهات أطفال طيف التوحد، وكذلك وجود علاقة طردية موجبة بين الشفقة بالذات والمرونة النفسية لديهن.

وأفادة دراسة السيد ثابت (2023) التي سعت لمعرفة مستوى الشفقة بالذات لدى عينة من النساء الطلقات في تعز، وفقاً لبعض المتغيرات انخفاض مستوى الشفقة بالذات لدى النساء المطلقات لايوجد فروق في مستوى الشفقة مع الذات وفقاً للمستوى التعليمي، وأيضاً لا يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (05.) في مستوى الشفقة بالذات لدى النساء المطلقات وفقاً لمتغير وجود أطفال.

هدفت دراسة راشد وآخرين (2023) .Rashid et al, فحص العلاقة بين الصلابة والشفقة الذاتي والصحة العقلية بين البالغين العاملين والغرض من الدراسة الحالية هو استكشاف أثر المتغيرات الديموغرافية على هذه المتغيرات، تم جمع البيانات من (N

488 =) من البالغين العاملين (ذكور = 256، إناث = 232) وظفت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، تم تطبيق مقياس الشفقة مع الذات، تشير نتائج الدراسة الحالية إلى أن الشفقة مع الذات والصلابة والصحة العقلية يرتبطان بشكل إيجابي مع بعضهما البعض، إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الشفقة بالذات تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق في مستوى الشفقة مع الذات تعزى لمتغير العمل لصالح العاملات.

كما أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت موضوع تقدير الذات ومنها دراسة الشهري (Alshehri, 2023) التي جاءت بعنوان "صورة الجسم وعلاقتها بتقدير الذات لدى المرأة الحامل في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية" وتمخضت الدراسة عن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات للمرأة الحامل تبعاً للعوامل الديموغرافية (العمر ومستوى لتعليم). وكذلك دراسة سمور (2015) والتي هدفت إلى معرفة تقدير الذات وعلاقتها بالضغوط النفسية والمساندة الإجتماعية لدى الفتيات المتأخرات في الزواج في محافظة غزة"، وأظهرت نتائج الدراسة أن بلغت نسبة تقدير الذات لدى الفتيات المتأخرات في الزواج (70%)، وكذلك أظهرت النتائج أنه لا توجد فوق ذات دلالة إحصائية لدى الفتيات المتأخرات في الزواج تبعاً لمتغير العمل؛ بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مستوى التعليم لصالح الفتيات الحاصلات على دراسات عليا.

وكذلك هدفت دراسة فارس وشويعل (2023) لمعرفة الوصمة النفسية الإجتماعية وعلاقتها بتقدير الذات لدى النساء المطلقات: دراسة ميدانية" أن مستوى تقدير الذات للنساء المطلقات كان منخفضاً، وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات تبعاً لمتغير المستوى التعليمي، عدد الأبناء.

وهدفت دراسة موريس و أوتجار (2023) Muris & Otgaar، والتي سعت لمعرفة تقدير الذات والشفقة مع الذات: مراجعة سردية وتحليل تلوي حول ارتباطهما بالمشاكل النفسية والسعادة تناولت الدراسة العلاقة بين مفهومين مترابطين ذاتيًا يفترض أنهما يلعبان دورًا في في السعادة النفسية: تقدير الذات والشفقة مع الذات، هدفت الدراسة للتعرف إلى مستوى العلاقة بين المتغيرين، تم إجراء تحليل تلوي لدراسة حجم العلاقة بين تقدير الذات والشفقة مع الذات وارتباطهما بمؤشرات الرفاهية والنفسية، وأشارت النتائج إلى أن متوسط الارتباط بين تقدير الذات والشفقة مع الذات قويًا (r =.65).

وتمخضت دراسة كايا وأكدوجان (Kaya & Akdoğa, 2022) التي جاءت بعنوان "الصحة النفسية للسيدات الحوامل وعلاقتها بالعوامل الديمغرافية والشفقة مع الذات" أن بلغت متوسط نتائج السيدات الحوامل على مقياس الشفقة مع الذات (37.14) كما أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (p<5) بين السيدات الحوامل تبعاً لمتغيرات المستوى التعليم لصالح السيدات المتعلمات، وكذلك تبعاً لمتغير العمل لصالح السيدات العاملات.

من خلال استعراض الدراسات السابقة تبين أنها اتفقت مع الدراسة الحالية من حيث الأدوات والمنهجية مثل دراسة (السيد ثابت، 2023؛ دراسة سمور، 2015؛ فارس وشويعل، 2023؛ Kaya & Akdoğan, 2022)، ولكنها اختلفت من حيث العينة المستهدفة؛ حيث إن الدراسات السابقة تناولت فئات مختلفة من النساء مثل المطلقات، المتأخرات عن الزواج؛ ولكن الدراسة الحالة سوف تستهدف السيدات زوجات الأسرى ذوي الأحكام العليا، كما أن الدراسات السابقة الذكر قد تناولت كل متغير من متغيرات الدراسة مع متغيرات أُخرى؛ ولكن هذه الدراسة هي الوحيدة – في حدود علم الباحثة– التي تناولت الشفقة مع الذات وعلاقتها في في تقدير الذات لدى زوجات الأسرى ذوي الأحكام العليا، مما يساعد على تسليط الضوء على هذه الفئة الخاصة وتقديم برامج وخدمات إرشادية موجه بشكل مباشر لإحتياجاتهن.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تنبع مشكلة البحث الأساسية من حاجة زوجات الأسرى اللاتي يعيشن في حالة الانتظار والقلق بسبب اعتقال أزواجهن واحتجازهم في سجون الاحتلال، حيث إن زوجات الأسرى قد يعانين من مشاكل نفسية واجتماعية نتيجة لوجود الزوج داخل معتقلات الإحتلال وبعيداً عن المنزل؛ ما يؤدي إلى عدم مقدرة هذا الزوج من القيام بأدوارة الوالدية والزوجية والإجتماعية داخل أُسرته؛ مما يعرض الزوجه إلى مكابدة العديد من الآثار النفسية بما في ذلك القلق، الاكتئاب، الضغط النفسي، العزلة الاجتماعية، وغيرها من الآثار النفسية الضارة.

وعلاوة على ذلك إزدياد أعداد المعتقلين في سجون الاحتلال بشكل مطرد ومتسارع من سنةٍ لأُخرى مما يعنى زيادة في عدد زوجات الأسرى، مما يجعل إلقاء الضوء على هذه الفئة وحصر حاجاتها وطرق التعامل أمراً مُلحاً، وقد أُجريت بعض الدراسات التي استهدفت هذه الفئة، ومنها: (أبو بكر، 2018)، ودراسة (الشلبي، 2020)، والذين أوصوا بإجراء المزيد من البحوث لهذه

الفئة، ويعد كل من الشفقة مع الذات وتقدير الذات من متغيرات علم النفس الإيجابي التي تساعد هؤلاء السيدات على إكتساب المزيد من الرونة النفسية التي تعمل على شد أزرهن، وتحديد الطرق والتدخلات اللازمة للتعامل مع هذه الفئة، بطريقة مهنية تحدد طبيعة احتياجاتهن وطرق التعامل معهن.

ومن هنا فإن مشكلة الدراسة الحالية تمثلت في السؤال الرئيس الآتي: هل توجد علاقة ارتباط بين الشفقة مع الذات وتقدير الذات لدى زوجات الأسرى ذوي الأحكام العليا في محافظات الضفة الغربية؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

- السؤال الأول: ما مستوى الشفقة مع الذات لدى زوجات الأسرى ذوي الأحكام العليا في محافظات الضفة الغربية؟
- السؤال الثاني: ما مستوى تقدير الذات لدى زوجات الأسرى ذوي الأحكام العليا في محافظات الضفة الغربية؟

فرضيات الدراسة

سعت الدراسة لاختبار الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α<.05) في متوسطات الشفقة مع الذات لدى زوجات الأسرى ذوي الأحكام العليا في محافظات الضفة الغربية تعزى لمتغير مستوى التعليم والعمل.

الفرضية الثانية: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α<.05) في متوسطات تقدير الذات لدى زوجات الأسرى ذوي الأحكام العليا في محافظات الضفة الغربية تعزى لمتغيري مستوى التعليم والعمل.

الفرضية الثالثة: لاتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α<.05) بين الشفقة مع الذات وتقدير الذات لدى زوجات الأسرى ذوي الأحكام العليا في محافظات الضفة الغربية.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الشفقة مع الذات، وكذلك تقدير الذات لدى زوجات الأسرى ذوي الأحكام العليا في محافظات الضفة الغربية، وكشف العلاقة بين الشفقة مع الذات وتقدير الذات لدى زوجات الأسرى ذوي الأحكام العليا في محافظات الضفة الغربية، وبالإضافة إلى استكشاف الفروق في متوسطات الشفقة مع الذات وتقدير الذات وتحديدها بناءً على متغيرات مختلفة.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تتناول هذه الدراسة الشفقة مع الذات وتقدير الذات، وتنبعث أهمية هذه الدراسة من أن العديد من الدراسات تناولت متغير الشفقة مع الذات مع متغيرات أُخرى غير أن هذه الدراسة الوحيدة - في حدود علم الباحثة– التي تناولت متغير الشفقة مع الذات مع تقدير الذات، وبالتالي قد تضيف هذه الدراسة ونتائجها للأدب النظري في هذا المجال.

الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في أنها سوف توفر معلومات حول مستوى الشفقة مع الذات وتقدير الذات لدى زوجات الأسرى ذوي الأحكام العليا في محافظات الضفة الغربية، وبالتالي، الإطلاع على مواطن القوة والضعف فيها لعلاج القصور، كما قد تسهم نتائج الدراسة، ومقترحاتها في وضع خطط لتنمية الشفقة مع الذات وتقدير الذات لدى زوجات الأسرى ذوي الأحكام العليا.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في محافظات الضفة الغربية.
- الحدود البشرية: جرت هذه الدراسة على زوجات الأسرى ذوي الأحكام العليا في محافظات الضفة الغربية.
- الحدود الزمانية: نفذت هذه الدراسة في العام الدراسي (2023– 2024).
- الحدود الموضوعية: استخدم في هذه الدراسة مقياس الشفقة مع الذات، ومقياس تقدير الذات، وهي بالتالي تقتصر على الأدوات المستخدمة لجمع البيانات، ودرجة صدقها وثباتها على عينة الدراسة وخصائصها، والمعالجات الإحصائية المناسبة.
- والأدوات المستخدمة في الدراسة مقياس الشفقة مع الذات بلإضافة إلى مقياس.
- الحدود المفاهيمية: اقتصرت هذه الدراسة على المفاهيم والمصطلحات الواردة فيها.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمتغيرات الدراسة

الشفقة مع الذات: عرفتها كريستيان نيف (Neff, 2003: 223-22) بأنها "اتجاه إيجابي نحو الذات في المواقف الصعبة والمؤلمة، أو في الإحباطات وخيبات الأمل، وتعني الشفقة مع الذات التلطف بها والتعاطف معها، والإبتعاد عن نقدها". أما التعريف الإجرائي: فهو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من أفراد العينة على مقياس الشفقة بالذات.

تقدير الذات: ويعرف روزنبيرغ تقدير الذات "بأنه التقييم الذي يعلمه الفرد ويبقي عليه عن نفسه، وهو بهذا يعبر عن أحد اتجاهين إما القبول أو عدمه" (صالح، 2004: 218). أما التعريف الإجرائي فهي الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس تقدير الذات.

ذوو الأحكام العليا: يعرفون إجرائياً بأنهم الأشخاص الذين حكموا في السجن مده زمنية طويلة تبدأ من عشرة أعوام وقد تمتد إلى مدى الحياة، ونخص بالذكر الأسرى الفلسطنين الذين تم الحكم عليهم من قبل المحاكم الإسرائيلية، والذين مازالوا يقبعون في سجون الإحتلال.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، كونه المنهج الملائم لطبيعة هذه الدراسة؛ إذ إن هذا المنهج لا يعتمد فقط على جمع المعلومات إنما يقوم بالربط وتحليل العلاقة ما بين متغيرات الدراسة للوصول إلى الاستنتاجات المرجو الوصول إليها من خلال الدراسة (Rentala, 2018).

مجتمع الدراسة وعينتها

أولاً- مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع زوجات الأسرى ذوي الأحكام المرتفعة والبالغ عددهن (441)، وفقًا لمصادر إحصائيات هيئة شؤون الأسرى والمحررين.

ثانياً- عينة الدراسة:

أما عينة الدراسة، فقد اختيرت كالآتي:

أولاً- العينة الاستطلاعية (Pilot Study): اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (20) من زوجات الأسرى ذوي الأحكام المرتفعة، وذلك بغرض التأكد من صلاحية أدوات الدراسة واستخدامها لحساب الصدق والثبات.

ثالثاً- عينة الدراسة (Sample Study): اختيرت عينة الدراسة بالطريقة الميسرة؛ وقد بلغ حجم العينة (95) من زوجات الأسرى ذوي الأحكام المرتفعة، بنسبة (21.5%) من مجتمع الدراسة. والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديمغرافية:

جدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديمغرافية:

المتغير	الفئات	العدد	النسبة %
المستوى التعليمي	توجيهي أو أقل	26	27.4
	بكالوريوس	57	60.0
	دراسات عليا	12	12.6
	المجموع	95	100.0
العمل	تعمل	37	38.9
	لا تعمل	58	61.1
	المجموع	95	100.0

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الباحثة على مقياسين لجمع البيانات، هما: مقياس الشفقة بالذات، ومقياس تقدير الذات كما يلي:

أولاً: مقياس الشفقة بالذات

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، قامت الباحثة بترجمة مقياس الشفقة مع الذات من إعداد نيف (Neff, 2003) المكون من (26)، فقرة.

الخصائص السيكومترية لمقياس الشفقة بالذات

صدق المقاييس:

للتحقق من صدق مقاييس الدراسة اتبعت الإجراءات الآتية:

استخدم نوعان من الصدق كما يلي:

أ. **الصدق الظاهري (Face validity)** للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس الشفقة بالذات، عرُض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من ذوي الاختصاص والخبرة ممن يحملون درجة الدكتوراه، وقد بلغ عددهم (10) محكمين، إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات المحكمين،وآرائهم أجريت التعديلات المقترحة، واستناداً إلى ملاحظات المحكمين، فقد عُدلت صياغة بعض الفقرات.

ب. صدق البناء (Construct Validity) من أجل التحقق من الصدق للمقياس استخدم أيضاً صدق البناء، على عينة استطلاعية مكونة من (20) من زوجات الأسرى ذوي الأحكام المرتفعة، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس(الشفقة بالذات)، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (2):

جدول (2) قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الشفقة بالذات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=20)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
اللطف الذاتي			تقيم الذات			العناصر الإنسانية المشتركة		
5	.78**	.73**	1	.46**	.46**	3	.79**	.45**
12	.76**	.47**	8	.74**	.67**	7	.72**	.42**
19	.70**	.75**	11	.88**	.52**	10	.88**	.52**
23	.67**	.78**	16	.76**	.32*	15	.67**	.57**
26	.74**	.72**	21	.71**	.33*	-	-	-
درجة كلية للبُعد .75**			درجة كلية للبُعد .55**			درجة كلية للبُعد .60**		
العزل			اليقظة الذهنية			تحديد الهوية الزائدة		
4	.69**	.58**	9	.77**	.68**	2	.81**	.49**
13	.81**	.71**	14	.68**	.32*	6	.53**	.39*
18	.85**	.61**	17	.70**	.33*	20	.50**	.33*
25	.56**	.38**	22	.43**	.48**	24	.53**	.32*
درجة كلية للبُعد .66**			درجة كلية للبُعد .57**			درجة كلية للبُعد .44**		

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

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (2) أن معاملات ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.32-.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.

ثبات مقياس الشفقة بالذات: للتأكد من ثبات مقياس الشفقة بالذات، وزعت أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (20) من زوجات الأسرى ذوي الأحكام المرتفعة، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة. وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس وأبعاده، فقد استخدم معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية، بعد قياس الصدق (26) فقرة، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3) قيم معاملات ثبات مقياس الشفقة بالذات بطريقة كرونباخ ألفا

البعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
اللطف الذاتي	5	.87
تقيم الذات	5	.78
العناصر الإنسانية المشتركة	4	.77
العزل	4	.74
اليقظة الذهنية	4	.72
تحديد الهوية الزائدة	4	.70
الدرجة الكلية	26	.89

يتضح من الجدول (3) أن قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس الشفقة بالذات تراوحت ما بين (.70-.87)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (.89)، وتعتبر هذه القيم مناسبة وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

ثانياً: مقياس تقدير الذات: من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس تقدير الذات المستخدمة في بعض الدراسات قامت الباحثة بترجمة مقياس روزنبرغ (Rosenberg, 1965) لتقدير الذات، ويتكون المقياس من (10) فقرات.

الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات

صدق المقياس:

استخدم نوعان من الصدق، وكما يلي:

أ. **الصدق الظاهري (Face validity):** للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس تقدير الذات، عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من ذوي الاختصاص والخبرة ممن يحملون درجة الدكتوراه، وقد بلغ عددهم (10) محكمين، اذ أعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات المحكمين، وآرائهم أجريت التعديلات المقترحة، واستناداً إلى ملاحظات المحكمين فقد عُدلت صياغة بعض الفقرات.

ب. صدق البناء (Construct Validity) من أجل التحقق من الصدق للمقياس، استخدم صدق البناء على عينة استطلاعية مكونة من (20) من زوجات الأسرى ذوي الأحكام المرتفعة، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس (تقدير الذات)، كما هو مبين في الجدول (4):

جدول (4) قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس تقدير الذات مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=20)

الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية
	تقدير الذات
1	.56**
2	.84**
3	.32*
4	.32*
5	.83**
6	.82**
7	.43**

الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية
8	.71**
9	.88**
10	.43**

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

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (4) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.32 – .88)، كما أن جميع قيم 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 تقدير الذات: للتأكد من ثبات مقياس تقدير الذات، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (20) من زوجات الأسرى ذوي الأحكام المرتفعة، 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 استخراج الصدق (10) فقرةً، وقد بلغ معامل كرونباخ ألفا (.85) وتعد هذه القيمة مناسبة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

تصحيح مقياسي الدراسة:

أولاً: مقياس الشفقة بالذات: تكون مقياس الشفقة بالذات في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (26)، فقرة، موزعة على ستة أبعاد وهي: اللطف الذاتي والذي يتمثل في الفقرات: (5، 12، 19، 23، 26)، تقيم الذات (عكس الدرجات) (1، 8، 11، 16، 21)، العناصر الإنسانية المشتركة (3، 7، 10، 15)، عناصر العزل (عكس الدرجات) (4، 13، 18، 25)، اليقظة الذهنية (9، 14، 17، 22)، عناصر تحديد الهوية الزائدة (عكس الدرجات) (2، 6، 20، 24). وقد طُلب 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، غير موافق (2) درجتان، غير موافق بشدة (1)، درجة واحدة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى الشفقة بالذات لدى عينة الدراسة، حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح ما بين (1–5) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: عالية، متوسطة، ومنخفضة، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية: الحد الأعلى للتدرج– الحد الأدنى للتدرج/عدد المستويات المفترضة (5–1/3)=1.33. وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقاييس تكون على النحو الآتي: (2.33 فأقل) مستوى منخفض، (2.34–3.67) مستوى متوسط، (3.68 فأعلى) مستوى مرتفع.

ثانياً: مقياس تقدير الذات: تكون مقياس تقدير الذات في صورته النهائية من (10)، فقرات، وقد مثلت الفقرات: (1، 3، 4، 7، 10) الاتجاه الإيجابي لتقدير الذات، فيما مثلت الفقرات: (2، 5، 6، 8، 9) الاتجاه السلبي العكسي لتقدير الذات إذ عكست الإوزان عند تصحيحها. وقد طُلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) رباعي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: موافق بشدة (4) درجات، موافق (3) درجات، غير موافق (2) درجتان، غير موافق بشدة (1)، درجة واحدة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة، حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح ما بين (1–4) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: عالية، متوسطة، ومنخفضة، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية: الحد الأعلى للتدرج– الحد الأدنى للتدرج/عدد المستويات المفترضة (4–1/3)=1. وبناءً على ذلك، وبعد إضافة واحد صحيح على القيمة السابقة فإنّ مستويات الإجابة على المقاييس تكون على النحو الآتي: (2.00 فأقل) مستوى منخفض، (2.01–3.00) مستوى متوسط، (3.01–4) مستوى مرتفع.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

أ. **المتغيرات المستقلة (الديمغرافية):**

1. المستوى التعليمي: وله ثلاثة مستويات هي:(1– توجيهي أو أقل، 2– بكالوريوس، 3– دراسات عليا).
2. العمل: وله مستويان هي: (1–تعمل، 2– لا تعمل).

ب. المتغير التابع:

1. الدرجة الكلية والمجالات الفرعية التي تقيس الشفقة بالذات لدى عينة الدراسة.
2. الدرجة الكلية التي تقيس تقدير الذات لدى عينة الدراسة.

إجراءات تنفيذ الدراسة

نفُذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. جمع المعلومات من العديد من المصادر كالكتب، والأبحاث المنشورة، والرسائل الجامعية، وغيرها.
2. الحصول على إحصائية بعدد زوجات الأسرى ذوي الأحكام المرتفعة.
3. تحديد مجتمع الدراسة، ومن ثم تحديد عينة الدراسة.
4. تطوير أدوات الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال.
5. تحكيم أدوات الدراسة.
6. تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، إذ شملت (20) من زوجات الأسرى ذوي الأحكام المرتفعة، وذلك بهدف التأكد من دلالات صدق وثبات أدوات الدراسة.
7. 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.
8. إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، حيث استخدم برامج الرزمة الإحصائي (SPSS, 28) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب.
9. 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 تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات "بدون تفاعل" (MANOVA "without Interaction-2")، لفحص الفرضيات المتعلقة بمقياس الشفقة بالذات تبعاً إلى متغيرات: المستوى التعليمي، العمل.
4. اختبار تحليل التباين الثنائي "بدون تفاعل" (way ANOVA "without Interaction-2")، لفحص الفرضيات المتعلقة بمقياس تقدير الذات تبعاً إلى متغيرات: بالمستوى التعليمي، العمل.
5. اختبار بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة العلاقة بين الشفقة بالذات وتقدير الذات، كذلك لفحص صدق أداتي الدارسة.

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الشفقة مع الذات لدى زوجات الأسرى ذوي الأحكام العليا في محافظات الضفة الغربية ؟

للإجابة عن السؤال الأول حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس الشفقة بالذات لدى زوجات الأسرى ذوي الأحكام المرتفعة، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس الشفقة بالذات وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	اللطف الذاتي	3.72	.714	74.4	مرتفع

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
2	اليقظة الذهنية	3.70	.639	74.0	مرتفع
3	العناصر الإنسانية المشتركة	3.66	.639	73.2	متوسط
4	العزل	2.69	.805	53.8	متوسط
5	تقيم الذات	2.60	.716	52.0	متوسط
6	تحديد الهوية الزائدة	2.55	.628	51.0	متوسط
	الشفقة بالذات	3.15	.401	63.0	متوسط

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الشفقة بالذات ككل بلغ (3.15) وبنسبة مئوية (63.0%) وبتقدير متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس الشفقة بالذات تراوحت ما بين (2.55-3.72)، وجاء مجال "اللطف الذاتي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.72) وبنسبة مئوية (74.4%) وبتقدير مرتفع، بينما جاء مجال "تحديد الهوية الزائدة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.55) وبنسبة مئوية (51.0%) وبتقدير متوسط. وقد يعود ذلك إلى التحديات العاطفية والنفسية التي يكابدنها جراء وجود أزواجهن في سجون الإحتلال، مما قد يعود عليهن بالقلق والحزن والضغط النفسي، بلإضافة إلى ما قد يعتريهن من قلق على مستقبل أزواجهن وكذلك أبناءهن.

وإتفقت نتائج هذه الدراسة مع (بالحاج وبن نوار، 2022؛ النجار، 2022021 ,Kaya & Akdoğan) و إختلفت مع (السيد ثابت، 2023) كما وتشابهة نتائج هذه الدراسة مع دراسة (النجار، 2021) حيث أشارت كلتا الدراستين أن اللطف الذاتي جاء بالمرتبة الأولى بين أبعاد مقياس الشفقة مع الذات الستة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى تقدير الذات لدى زوجات الأسرى ذوي الأحكام العليا في محافظات الضفة الغربية؟ للإجابة عن السؤال الثاني حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس تقدير الذات لدى زوجات الأسرى ذوي الأحكام المرتفعة، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس تقدير الذات

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
درجة بعُد تقدير الذات	3.02	.482	75.5	متوسط

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات ككل بلغ (3.02) وبنسبة مئوية (75.5%) وبتقدير متوسط. حيث إن التوتر والقلق الذي تعيشه زوجات الأسرى بسبب وجود أزواجهن في السجون الإحتلال قد يؤثر سلباً على مستوى تقدير الذات لديهن وكذلك على إحساسهن بالثقة بالنفس، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (سمور، 2015)، واختلفت مع دراسة (فارس وشويعل، 2023) التي أشارت إلى أن مستوى تقدير الذات لدى النساء الطلقات منخفض. وترى الباحثة أن ذلك قد يعود إلى أن زوجات الأسرى يواجهنّ تحديات متعددة تؤثر على تقدير الذات لديهن مثل: الضغوط النفسية الناجمة عن غياب الزوج، وأثر ذلك على إحساسها في القلق والوحدة، المسؤليات المضافة التي تضطر الزوجات بالقيام بها بسبب غياب الزوج ومن ناحيةٍ أُخرى وجود شبكة اجتماعية محيطة بالزوجة قد يحسن من تقدير الذات لديها.

النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α<.05) بين متوسطات الشفقة بالذات لدى زوجات الأسرى ذوي الأحكام المرتفعة تعزى إلى متغيرات: المستوى التعليمي، العمل.

لاختبار الفرضية الأولى، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الشفقة بالذات لدى زوجات الأسرى ذوي الأحكام المرتفعة تعزى إلى متغيرات: المستوى التعليمي، العمل، والجدول (7) يبين ذلك:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الشفقة بالذات تعزى إلى متغيرات: المستوى التعليمي، العمل

المتغير	المستوى	الإحصائي	اللطف الذاتي	تقيم الذات	العناصر الإنسانية المشتركة	العزل	اليقظة الذهنية	تحديد الهوية الزائدة	الدرجة الكلية
المؤهل العلمي	دبلوم	M	3.52	2.43	3.53	2.62	3.66	2.47	3.03
		SD	.753	.795	.736	.887	.656	.610	.456
	بكالوريوس	M	3.72	2.67	3.71	2.69	3.63	2.55	3.16
		SD	.685	.672	.577	.805	.602	.628	.345
	ماجستير فأعلى	M	4.18	2.63	3.73	2.85	4.13	2.71	3.38
		SD	.587	.743	.711	.644	.670	.689	.457
العمل	تعمل	M	3.96	2.54	3.74	2.58	3.89	2.45	3.20
		SD	.751	.834	.697	.943	.663	.699	.446
	لا تعمل	M	3.57	2.63	3.61	2.76	3.58	2.61	3.13
		SD	.650	.635	.600	.704	.599	.576	.371

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الشفقة بالذات في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الشفقة بالذات فقد أجري تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات "بدون تفاعل" (MANOVA "without -2 Interaction")، والجدول (8) يبين ذلك:

جدول (8) تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الشفقة بالذات تعزى إلى متغيرات: المستوى التعليمي، العمل

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
المستوى التعليمي	اللطف الذاتي	2.111	2	1.055	2.270	.109
	تقيم الذات	1.107	2	.554	1.075	.346
	العناصر الإنسانية المشتركة	.539	2	.269	.654	.522
	العزل	.904	2	.452	.693	.503
	اليقظة الذهنية	1.470	2	.735	1.924	.152
	تحديد الهوية الزائدة	.834	2	.417	1.064	.349
	الدرجة الكلية	.855	2	.428	2.754	.069
العمل	اللطف الذاتي	1.959	1	1.959	4.214	.043*
	تقيم الذات	.296	1	.296	.574	.450
	العناصر الإنسانية المشتركة	.262	1	.262	.637	.427
	العزل	1.148	1	1.148	1.760	.188
	اليقظة الذهنية	1.173	1	1.173	3.070	.083
	تحديد الهوية الزائدة	.915	1	.915	2.335	.130
	الدرجة الكلية	.010	1	.010	.062	.804
الخطأ	اللطف الذاتي	42.312	91	.465		
	تقيم الذات	46.893	91	.515		
	العناصر الإنسانية المشتركة	37.476	91	.412		
	العزل	59.349	91	.652		
	اليقظة الذهنية	34.771	91	.382		
	تحديد الهوية الزائدة	35.660	91	.392		
	الدرجة الكلية	14.131	91	.155		

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. > p)

يتضح من الجدول (8) الآتي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. ≥α) على مقياس الشفقة بالذات ومجالاته لدى زوجات الأسرى ذوي الأحكام المرتفعة تعزى إلى متغير المستوى التعليمي. على الرغم من أن مستوى التعليم والعمل يمكن أن يؤثران على وعي الشخص بالقضايا الاجتماعية والإنسانية، إلا أنه لا يؤثر بالضرورة على مستوى الشفقة مع الذات، فالقدرة على الشفقة مع الذات تعتمد بشكل أساسي على القيم والمعتقدات والتجارب الشخصية للفرد، بغض النظر عن مستوى تعليمه أو عمله.

وقد تشابهة هذه النتائج مع دراسة (السيد ثابت، 2023) التي أفادت بأنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفقة بالذات تعزى للمستوى التعليمي، وإختلفت مع كل من2023 .,Rashid et al; Kaya & Akdoğan, 2022 () حيث أفادت الدراسة الأولى (الراشد) بوجود فروق في مستوى الشفقةً مع الذات تعزى لمتغير العمل لصالح العاملات، والثانية (كايا وأكدوجان) أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشفقة مع الذات تعزى لمتغيري المستوى التعليمي وللمتعلمات، والعمل لصالح العاملات.

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. ≥α) على مقياس الشفقة بالذات ومجالاته باستثناء مجال: (اللطف الذاتي) لدى زوجات الأسرى ذوي الأحكام المرتفعة تعزى إلى متغيرات العمل، وقد جاءت الفروق في مجال: مجال: (اللطف الذاتي) لصالح تعمل. اللطف الذاتي هو مهارة هامة تساعد الأشخاص على التفاعل مع نفسه بطريقة إيجابية، والشعور بالرضا والتقبل للذات، بالنسبة للنساء العملات، يمكن أن يسهم اللطف الذاتي لديهن في دور مهم في تعزيز قدرتهن على السماح للشفقة مع الذات في التدفق، مما يمكنها من التعاطف مع ذاتها ومع الأخرين، حيث إن النساء العاملات يعايشن بيئات متنوعة ومتعددة الثقافات، ويمكن للطف الذاتي أن يساعدها على التعبير عن التعاطف والشفقة مع ذاتها وومع زملائها في العمل.

والنتائج ضمن اللطف الذاتي أصبحت تتفق مع دراسة2022 Rashid et al,. 2022; Kaya & Akdoğan, () كما أن زوجات الأسرى العاملات قد يكون لديهن إحساس أفضل بالأمان حيث إن العمل سوف يسهم بنسبة معينة في تقديم حاجتها وحاجات أسرتها مقارنةً بزوجات الأسرى غير العاملات؛ فهن يفتقدن إلى هذا الجانب الآمن في ظل الحاجه إليه بسبب غياب الزوج القصري؛ مما يجعل الفروق دالة لصالح الزوجات العاملات.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (05.>α) بين متوسطات تقدير الذات لدى زوجات الأسرى ذوي الأحكام المرتفعة تعزى إلى متغيرات: المستوى التعليمي، العمل.

لفحص الفرضية الثانية، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات لدى زوجات الأسرى ذوي الأحكام المرتفعة تعزى إلى متغيرات: المستوى التعليمي، العمل، والجدول (9) يبين ذلك:

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات لدى زوجات الأسرى ذوي الأحكام المرتفعة تعزى إلى متغيرات: المستوى التعليمي، العمل.

المتغير	المستوى	تقدير الذات	
		المتوسط	الانحراف
المستوى التعليمي	توجيهي أو أقل	2.97	.472
	بكالوريوس	3.03	.459
	دراسات عليا	3.06	.629
العمل	تعمل	3.05	.554
	لا تعمل	3.00	.433

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية على مقياس تقدير الذات في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس تقدير الذات، فقد أجري تحليل التباين الثنائي "بدون تفاعل" (way ANOVA "without Interaction-2)، والجدول (10) يبين ذلك:

جدول (10) تحليل التباين الثنائي (بدون تفاعل) على مقياس تقدير الذات لدى زوجات الأسرى ذوي الأحكام المرتفعة تعزى إلى متغيرات: المستوى التعليمي، العمل.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
المستوى التعليمي	.079	2	.040	.166	.847
العمل	.035	1	.035	.148	.701
الخطأ	21.672	91	.238		

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. > p)

يتضح من الجدول (10) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α<.05) في تقدير الذات لدى زوجات الأسرى ذوي الأحكام المرتفعة تعزى إلى متغيرات: المستوى التعليمي، العمل.

تقدير الذات هو الرأي الذي يحمله الفرد عن نفسه، وهناك عدة عوامل تؤثر في تقدير الذات مثل الخبرات السابقة والنجاحات والإخفاقات والدعم الاجتماعي، مثل الحصول على الدعم العاطفي والمعنوي من العائلة، وكذلك المعايير اجتماعية: مثل تأثير التوقعات الاجتماعية في كيفية رؤية الفرد لنفسه، والتفكير الإيجابي مثل النظر إلى النفس بإيجابية، وغيرها من العوامل، واتفقت نتائج هذه النتيجة التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى التعلمي، مع دراسة (Alshehri, 2023) ودراسة (سمور، 2015) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير العمل، واختلفت مع دراسة (فارس وشويعل، 2023) التي أشارت إلى وجود في مستوى تقدير الذات تبعاً لمتغير المستوى التعليمي لصالح الدراسات العليا، وترى الباحثة أنّ عدم تأثر تقدير لدى زوجات الأسرى ذوي الأحكام العليا في المستوى التعليمي والعمل؛ أن الزوجات يعزز لديهن الشعور في تقدير الذات من مصادر أخرى مثل الدعم العائلي الذي تقدمه الأسر الفلسطينية بشكل عام لبناتها وخصوصاً عند موجهة المشكلات، والدعم الاجتماعي الذي يقوم بتقديمه الأقارب والأصدقاء والجيران؛ فهذه تعتبر إحدى عادات الشعب الفلسطيني، حيث يقوم الجيران والأقارب في تقديم الدعم المعنوي والمادي أحياناً في حالة تعرض أحدهم لمشكلات، كتعرض للأسر، وبالإضافة إلى الدعم الذي تقدمة المؤسسات الإنسانية لزوجات الأسرى وخصوصاً ذوي الأحكام العليا، فعلى سبيل المثال تقوم هيئة شؤون الأسرى بتقديم مبلغ مالي لعائلة الأسير.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيّاً عند مستوى الدّلالة (α<.05) بين الشفقة بالذات وتقدير الذات لدى زوجات الأسرى ذوي الأحكام المرتفعة.

للإجابة عن الفرضية الثالثة، استخرج معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) بين مقياسين الشفقة بالذات وتقدير الذات لدى زوجات الأسرى ذوي الأحكام المرتفعة، والجدول (11) يوضح نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون.

جدول (11) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسي الشفقة بالذات و تقدير الذات من لدى زوجات الأسرى ذوي الأحكام المرتفعة (ن=95)

الشفقة بالذات	تقدير الذات ككل
اللطف الذاتي	.291**
تقيم الذات	.442**
العناصر الإنسانية المشتركة	.052
العزل	.456**
اليقظة الذهنية	.279**
تحديد الهوية الزائدة	.405**

الشفقة بالذات	تقدير الذات ككل
الشفقة بالذات ككل	.545**

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (01. > p)

يتضح من الجدول (11) وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .01$)، بين الشفقة بالذات وتقدير الذات لدى زوجات الأسرى ذوي الأحكام المرتفعة، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (r = .545)، ويتضح أن العلاقة بين الشفقة بالذات وتقدير الذات جاءت طردية موجبة؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة الشفقة بالذات ازداد مستوى تقدير الذات، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة موريس و أوتجار (Muris & Otgaar, 2023) التي أشارت إلى وجود علاقة إرتباط موجبة بين الشفقة مع الذات وتقدير الذات.

التوصيات

- العمل على تطوير برامج إرشادية لتنمية الشفقة مع الذات وتقدير الذات لدى زوجات الأسرى.
- العمل على تطوير شبكة اجتماعية مساندة، من المجتمع المحلي تهدف إلى مساندة زوجات الأسرى، وتعزيز تمكنيهن النفسي والاجتماعي.
- عقد الندوات وورش العمل التي تستهدف أسر الأسرى التي تهدف إلى بث الطاقة الإيجابية لهذه الفئات لمساعدتهم على اكتشاف جوانب القوة في شخصياتهم ورفق مستوى تقدير الذات لديهم.
- إجراء دراسات مكملة لهذه الدراسة تتناول الشفة مع الذات وعلاقتها بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية.
- إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية على عينات وفئات أخرى ومراحل عمرية مختلفة.

المصادر والمراجع باللغة العربية

- أبو بكر، إياد فايز. (2018). المساندة الإجتماعية وعلاقتها بالضغوط الحياتية لدى زوجات الأسرى: دراسة حالة في محافظة جنين، مجلة جامعة القدس المفتوحة، 7(22)، 174-191 .
- بالحاج، فاطمة الزهراء وبن نوار، سعاد. (2022). الشفقة بالذات وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى أمهات أطفال طيف التوحد، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة يحى فارس بالمدية.
- سمور، أماني خليل محمود. (2015). تقدير الذات وعلاقته بالضغوط النفسية والمساندة الإجتماعية لدى الفتيات المتأخرات في الزواج في محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الشلبي، روان زاهي. (2020). الضغوطات الإجتاعية التي تواجه زوجات الأسرى الفلسطينين ذوي الأحكام العليا وعلاقتها بتمكين المرأة "محافظة نابلس نموذجاً"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، برنامج دراسات المرأة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- صالح، محمد أبو جادو. (2004). سيكولوجية التنشئة الإجتماعية، دار المسيرة، عمان.
- فارس، على وشويعل، يزيد. (2023) الوصمة النفسية الإجتماعية وعلاقتها بتقدير الذات لدى النساء المطلقات: دراسة ميدانية، مجلة البحوث والدراسات الإجتماعية، 17(1)، 397- 414.
- النجار، ميرفت عاطف. (2021). الرأفة بالذات وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية في محافظة غزة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 12 :(36)، 178-198.

References

- Abu Bakr, Iyad Fayez. (2018). Social support and its relationship to life pressures among prisoners' wives: a case study in Jenin Governorate (In Arabic) , Al-Quds Open University Journal, 7(22(, 174-191
- Alshehri, A. A. (2023). Body image and its relationship to self-esteem among pregnant women in the Light of some demographic variables. Journal of Educational and Psychological Sciences, 7(24), 130 –156 .
- Al-Shalabi, Rawan Zahi. (2020). The social pressures facing the wives of Palestinian prisoners with high sentences and their relationship to women's empowerment, "Nablus Governorate as a Model," (unpublished master's thesis),

(In Arabic), Women's Studies Program, College of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus, Palestine .

- Al-Najjar, Mervat Atef. (2021). Self-compassion and its relationship to psychological flexibility among mothers of people with mental disabilities in Gaza Governorate, (In Arabic) Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies, 12:(36), 178-198 .
- Belhaj, Fatima Al-Zahraa and Bin Nawar, Souad. (2022). Self-compassion and its relationship to psychological flexibility among mothers of children on the autism spectrum, (In Arabic), unpublished master's thesis, College of Humanities and Social Sciences, Yahya Fares University in Medina.
- Fares, Ali and Shweil, Yazid. (0223). Psychosocial stigma and its relationship to self-esteem among divorced women: a field study, (In Arabic) Journal of Social Research and Studies, 17 (1), 397- 414.
- Garcia, E. (2011). A tutorial on correlation coefficients, information- retrieval-18/7/2018.https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf.
- Gilbert, P. (2009). The Compassionate Mind: A New Approach to Life's Challenges, Raincoast Book's .
- Kaya, F., & Akdoğan, İ. Y. (2022). The Examination of Psychological Well-Being in Pregnant Women in Terms of Demographic and Pregnancy-Related Features and Self-Compassion. Journal of Education & Research in Nursing/Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi, 19(1), 85-92 .
- Kernis, Michael H. "Measuring self-esteem in context: The importance of stability of self-esteem in psychological functioning." Journal of personality 73.6 (2005): 1569-1605.
- Mackintosh K, Power K, Schwannauer M, Chan SWY. ((2018. The Relationships between Self-Compassion, Attachment and Interpersonal Problems in Clinical Patients with Mixed Anxiety and Depression and Emotional Distress. Mindfulness (N Y). 9(3):961-971. doi: 10.1007/s12671-017-0835-6. Epub 2017 Nov 6. PMID: 29875883; PMCID: PMC5968043
- Muris, P., & Otgaar, H. (2023). Self-esteem and self-compassion: A narrative review and meta-analysis on their links to psychological problems and well-being. Psychology research and behavior management, 2961-2975 .
- Mullen, Natalie. (2022). Self Esteam: The Quest For True Belonging And Courage.
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. Self and identity, 2(3), 223-250
- Neff, K. D. (2011). Self-Compassion: The Proven Power Of Being Kind To Yourself, Harper Collins Publishers Inc, United States.
- Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. Journal of personality, 77(1), 23-50 .
- Neff, K. (2021). Fierce Self-Compassion: How Women Can Harness Kindness to Speak Up, Claim Their Power, and Thrive. United Kingdom: HarperCollins.
- Neff, K. D. (2023). Self-compassion: Theory, method, research, and intervention. Annual review of psychology, 74(1), 193-218.
- Odeh, Ahmed and Malkawi, Fathi Hassan. (1992). Fundamentals of scientific research in education and human sciences: research elements, methods, and statistical analysis. (In Arabic) Irbid: Al-Katibi Library.
- Rashid, S., Iqtedar, S., & Shaheen, H. (2023). Self-compassion and Hardiness as Protective Factors for Mental Health: Exploring the Relationship and Demographic Differences. UW Journal of Social Sciences, 6(1), 2–33. Retrieved from https://www.uwjss.org.pk/index.php/ojs3/article/view/2
- Rentala, S. (2018). Basics in nursing research and biostatistics. Jaypee Brothers Medical Publishers.
- Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press .
- Rosenberg, M. (1968). Psychological selectivity in self-esteem formation. Ch. Gordon and KJ Gergen (Eds.), the Self in Social Interaction. Vol. I: Classic and Contemporary Perspectives, New York (John Wiley & Sons) 1968, pp. 339-346 .
- Rosenberg, M. (2015). Society and the adolescent self-image. Princeton university press .
- Saleh, Muhammad Abu Jado. (2004). Psychology of Socialization, (In Arabic) Dar Al Masirah, Amman.
- Sammour, Amani Khalil Mahmoud. (2015). Self-esteem and its relationship to psychological stress and social support among girls who delayed marriage in the Gaza governorates, (In Arabic) unpublished master's thesis, Islamic University, Gaza.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (47) .September 2025
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

Science Textbooks Content Development During the Era of Transjordan Emirate: A Historical Critical Review

Mr. Ghassan M. Masadeh[1], Prof, Mahmoud Bani Khalaf [2]*

1 PhD. Student, Curricula department, Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
Orcid No: 0009-0007-2866-6532
Email: ghmasadeh@gmail.com

2 Prof, Curricula department, Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
Orcid No: 0009-0000-6846-9436
Email: banikhalaf@yu.edu.jo

Received:
17/07/2024

Revised:
17/07/2024

Accepted:
25/09/2024

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

Citation: Masadeh, G. M., & Bani Khalaf, M. Science Textbooks Content Development During the Era of Transjordan Emirate: A Historical Critical Review . Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 16(47). https://doi.org/10.33977/1182-016-047-006

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

Objective: The study aimed at revealing the development of the content of science textbooks in its all branches, under the establishment of Transjordan until 1940AD.

Methods: by surveying and inventorying all forms of scientific knowledge and the mechanisms for presenting them in the content of science textbooks. The study sample consisted of all science books in their all branches, which were accessed from the School Book Museum. To achieve the objectives of the study, the time periods were divided into two stages, the first one is before establishing Trans Jordan, and the second one in the period from 1921 AD to 1940 AD.

Results: The findings showed that science textbooks during the period from 1921 AD to 1940 AD focused on presenting scientific knowledge in the form of largely scientific facts and concepts and some life skills and applications. The books focused on presenting facts in the field of biology at a rate of 71.4%, in the field of chemistry 16.0%, and 12.6% in the field of physics. Regarding scientific concepts, their percentages from scientific knowledge forms were 58.0%, 38.0%, and 27.0% in biology, chemistry, and physics, respectively.

Conclusions: In light of the findings, a set of recommendations were presented, namely conducting future studies that investigate the content of science school books on many scientific and national issues.

Keywords: Science textbooks, development of the science books content, forms of scientific knowledge, Transjordan.

تطور محتوى كتب العلوم المدرسية في مرحلة إمارة شرق الأردن: دراسة تاريخية نقدية

أ. غسان محمد مساعده[1]، أ.د. محمود بني خلف[2]*

[1]طالب دكتوراه ، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

[2]أستاذ دكتور، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الملخص

الأهداف: هدفت الدراسة إلى الكشف عن تطور محتوى كتب العلوم المدرسية بكافة فروعها في ظل تأسيس إمارة شرق الأردن وحتى عام 1940م .

المنهجية: استخدم المنهج التاريخي التتبعي لمسح وحصر كافة أشكال المعرفة العلمية وآليات عرضها في محتوى كتب العلوم المدرسية. تكونت عينة الدراسة من جميع كتب العلوم بكافة فروعها التي تم الوصول إليها من متحف الكتاب المدرسي، ولتحقيق أهداف الدراسة جرى تقسيم الفترات الزمنية إلى مرحلتين الأولى ما قبل تأسيس الإمارة، والثانية في الفترة بين عامي 1921م وحتى عام 1940م .

النتائج: أظهرت النتائج أن كتب العلوم المدرسية خلال هاتين الفترتين كانت تركز على طرح المعرفة العلمية بصورة حقائق ومفاهيم علمية بصورة كبيرة وبعض المهارات والتطبيقات الحياتية، وكانت الكتب تركز على طرح الحقائق في الأحياء بنسبة 71.4%، وفي الكيمياء بنسبة 16.0%، و12.6% في الفيزياء، أما المفاهيم العلمية فكانت نسبها من أشكال المعرفة العلمية 58.0% و38.0% و27.0% في الأحياء والكيمياء والفيزياء على الترتيب .

الخلاصة: في ضوء النتائج تمثلت التوصيات في إجراء دراسات مستقبلية تتناول محتوى كتب العلوم المدرسية في العديد من القضايا العلمية والوطنية.

الكلمات الدالة: كتب العلوم المدرسية، تطور محتوى كتب العلوم، أشكال المعرفة العلمية، إمارة شرق الأردن.

المقدمة

العملية التعليمية تقوم على أركان أربعة رئيسة هي: المعلم، والطالب، والبيئة التعليمية، والمحتوى العلمي والمعرفي الذي يقدمه المعلم للطالب بأساليب متعددة مستخدمًا استراتيجيات تدريسية متنوعة، وينبغي أن يبنى المحتوى المعرفي من قبل متخصصين بناءً على أسس واضحة مراعية لفلسفة الدولة وثقافة المجتمع ومعتقداته الدينية، وهذا ما دفعنا في هذه الدراسة إلى البحث في محتوى كتب العلوم المدرسية التي كانت تدرس في منطقة شرق الأردن في ظل تأسيس إمارة شرق الأردن، ولكن هذا لا يعني أن لا نشير إلى أركان العملية التعليمية ونتطرق إلى السياقات الاجتماعية والسياسية والتربوية التي حدثت في تلك الفترة الزمنية قبل تأسيس إمارة شرق الأردن وخلال تأسيسها وكيف سارت العملية التربوية حتى عام 1940م.

تشير الأدبيات التربوية والمصادر الأردنية إلى أن النظام التعليمي قبل تأسيس إمارة شرق الأردن في ولاية سورية التابعة للدولة العثمانية كان يعاني الكثير من الصعوبات في ظل عدم وجود مؤلفات ومناهج باللغة العربية، فكانت أغلب المناهج المتوفرة مكتوبة باللغة التركية أو الإنجليزية مما دفع بعض المتعلمين والمثقفين العرب نحو تعريب بعض المناهج، أو القيام بتأليف مناهج عربية تناسب ثقافة المجتمعات العربية آنذاك. وهذا ما أشار إليه أديب التقي البغدادي، مدرس التاريخ في المدرسة السلطانية الأولى بدمشق، في كتابه بعنوان "مناهج التربية والتعليم" الذي قام بنشره عام 1917م، والذي أكد فيه على أمس الحاجة لمعلمين أكفاء قادرين على تهذيب وتنشئة الأجيال، كما أكد على مطلب " الحسين الأول" الذي أطلق عليه لقب "ملك العرب"، أنه يجب أن يعود للعرب مجدهم في نشر العلوم والمعارف (البغدادي، 1917).

وأكد أبو خلدون مُعّرب كتاب "دروس الأشياء" عام 1929م على ما أورده البغدادي أن هذا الكتاب كان يُدرس باللغة التركية فقط وهو من قام بتعريبه حتى يتمكن الطلبة في المنطقة العربية من دراسته وفهم طبيعة الأشياء من حولهم.

وفي عام 1933 قام أحمد الخالدي؛ مدير الكلية العربية في القدس بتأليف الجزء الأول من كتابه بعنوان " أنظمة التعليم" الذي هدف إلى التعريف بأنظمة التعليم العالمية مثل: التعليم في ألمانيا، وأمريكا، وأوروبا، وتركيا داعيًا المعلمين العرب إلى الأخذ من هذه الأنظمة التعليمية ما يتناسب والثقافة العربية، وإرشادهم إلى طرائق معالجة المشكلات التربوية التي يواجهونها في أثناء التدريس وقد كتب في مقدمة كتابه رسالة إلى المعلمين يقول فيها "وكما أن منبت الأرز لبنان ومصدر البلسم غور الأردن فإن الجمنازيوم غرس بلاد الجرمان، والليسة نبت بلاد الفرنسيس والمدرسة العمومية زرع بلاد الإنجليز فاحذر وأنت تنقل هذه الغرسات إلى بلادك وأذكر أن ماء الأردن غير ماء التيمس ومناخ برلين غير مناخ فلسطين....." (الخالدي، 1933).

في بدايات عهد الأمير عبدالله لم يكن للتعليم أي أهمية على خارطة التطوير لأن الاهتمام كان منصبًا على تأسيس الجيش، وتأمين البلاد والعباد، ووضع دستور خاص بإمارة شرق الأردن حتى تحقق ذلك في عام 1928 حيث تم إصدار القانون الأساسي وانتخاب أول مجلس تشريعي أردني، وعند تشكيل أول حكومة في إمارة شرق الأردن في الحادي عشر من شهر نيسان عام 1921 والتي كانت تعرف بمجلس المشاورين، كان هناك مشاورٌ للمعارف إلا أنه ومع استقالة المجلس بتاريخ 1921/6/23م وتشكيل حكومة جديدة بتاريخ 1921/7/5 لم يعد لمشاور المعارف أي ظهور في الحكومات المتعاقبة حتى تم تشكيل أول مجلس وزراء في 1939/8/6 ، حيث جرى تعيين وزير للمعارف في هذا المجلس، وكان التعليم في تلك الفترة لا يزال يسير على نهج مناهج ولاية سوريا التي كانت تابعة لحكومة الدولة العثمانية، وكانت تتبع لدائرة تسمى بـــ "إدارة المعارف" (وزارة التربية والتعليم الأردنية،1977).

وفي عام 1952 وبعد إقرار الدستور الأردني من قبل الملك طلال بن عبدالله تم إقرار نظام التعليم المجاني للجميع وإلزامية التعليم، وظهر دور الطباعة والنشر في عمان. وبعد تسلم جلالة الملك الحسين بن طلال – الملك الباني – سلطاته الدستورية عام 1953 وعلى مدى 46 عامًا كان الاهتمام واضحًا وجليًا بالتعليم؛ فقد وسّع قاعدة التعليم الإلزامي وبناء المدارس في جميع مدن المملكة الأردنية الهاشمية وقراها وباديها؛ مما جعلها في مقدمة الدول العربية على صعيد ارتفاع نسبة المتعلمين ومكافحة الأمية (التل، 1989). و تعززت هذه الحالة التربوية مع تسلم جلالة الملك عبدالله الثاني بن الحسين – الملك المعزز– سلطاته الدستورية عام 1999م. إذ استمرت مسيرة التنمية والتطوير والازدهار وعلى جميع المجالات ومن ضمنها نظام التربية والتعليم الذي يُعد جزءا أصيلًا من أنظمة المملكة الأردنية الهاشمية، والذي كان دومًا محط الاهتمام والتطوير والرعاية.

وفيما يتعلق بتعليم العلوم بشكل خاص، والذي يعد تعليم العلوم وتعلمها أحد أبرز مكونات العملية التعليمية وجوهر مدخلاتها في الأنظمة التعليمية والتربوية العالمية، وتشكل في الوقت ذاته أولى أولويات الحكومات والقائمين بالإشراف على العملية التعليمية ورعايتها واهتمامها والإغداق عليها، وتستحوذ على النصيب الأكبر من موازناتها في تطويرها وتجويدها وبوابة الاستثمار فيها،

والاستدامة في تنميتها بغية تكوين جيل من العلماء والمبدعين والمفكرين في مجالات العلوم النظرية والتطبيقية في الفيزياء والكيمياء وعلم الأحياء والرياضيات والفلك، لتشكل العلامة الفارقة في مؤشرات تقدم العملية التعليمية وازدهارها، ذلك كله لمسايرة تعليم العلوم في المراحل الدراسية المختلفة بهدف تنشئة أجيال مثقفة علميًا يمتلكون مهارات وكفاءات عالية، مما يعني أن تعليم العلوم لا يقع على عاتق المعلم منفردًا، بل يجب أن تتكامل جهود جميع العاملين في هذا المجال ابتداءً من واضعي الخطوط العريضة للمحتوى العلمي ومؤلفي الكتب المدرسية ومديرين ومعلمين، وهذا ما دفع الكثير من الدول بتخصيص جزء كبير من الأموال لاستثمارها في تنشئة الأجيال المتعاقبة إيماناً منها بأن هذه الأجيال هي القادرة على النهوض بالأمم إذا ما تم إعدادها وتسليحها بالثقافة العلمية والتقنية (زيتون، 2005).

إن أي حركة إصلاح للتعليم تحتاج إلى رسالة ورؤية واضحة وشاملة، وإدارة عالية الكفاءة، وإرادة قوية للإصلاح ، وتفعيل دور المجتمع في عملية الإصلاح، وهذا يؤكد ضرورة توفير الوقت والجهد اللازمين للوصول إلى هدف الإصلاح وهو رفع كفاءة ونوعية مخرجات العملية التعليمية. لذلك فإن أي عملية إصلاح لها أُسسها ومقوماتها تتمثل في أن إصلاح التعليم ينبغي أن يتم من خلال خطوات منظمة ومتدرجة ويشترك فيها المخططون والمنفذون لها والمستفيدون منها، كما أن المعلم أحد أساسات العملية التعليمية لذا ينبغي أن يتم حسن إعداد المعلمين، واختيارهم، واعتبارهم الوسيلة التي يمكن من خلالها إحداث عملية الإصلاح في منظومة التعليم، وكذلك ينبغي أن يتم تفعيل دور الأسرة والمجتمع في إصلاح التعليم، والاستفادة من تجارب بعض الدول التي حققت إنجازات ونجاحات واضحة في عمليات إصلاح التعليم، وهذا يقود إلى وضع خطط استراتيجية ضمن إطار مؤسسي مالي وإداري لضمان نجاح عملية الإصلاح ضمن أطر زمنية محددة وتفعيل نظام للمتابعة والتقييم(الحربي، 2020).

وقد اهتمت المملكة الأردنية الهاشمية بالعلم والتعليم منذ تأسيس إمارة شرق الأردن في عام 1921 م وحتى الآن لتواكب التطورات في جميع المجالات والتي بدورها تؤدي إلى رفع مستوى وسوّية الأفراد وتحقيق الرفاهية لهم، وكما هو معلوم فإن العلم يؤثر بالمجتمع ويتأثر به، و يعتمد الأسلوب العلمي في التفكير والبحث بما يتناسب مع طبيعة العصر ومتطلباته، وحين يراد النماء والاستمرار بالعلم والبحث العلمي ينبغي أن يقوم المجتمع بتوفير متطلبات أساسية منها: الفهم الصحيح لمكانة البحث العلمي وأهميته، الاعتناء بالمبدعين في مجال البحث العلمي، مساندة المجتمع والمؤسسات للمهتمين في البحث العلمي، كما أن للعلم قيمة أخلاقية تنتج عن الأسلوب والمنهج العلمي الذي يفرض على الباحث خصائص معينة وفضائل اجتماعية تقتضيها سلامة المجتمع وتقدمه، وهذا كله لا يتأتى إلا إذا تم البدء من المناهج الدراسية التي يُعتَمد عليها في تنشئة الأجيال المتعاقبة بما يتناسب و رؤية وفلسفة الدولة والمجتمع وبما لا يتعارض مع معتقداتها الدينية (أبو ريشة، 2016).

وفي هذا الإطار، لم تكن الدولة الأردنية منذ نشأتها بمعزل عما يجري من حولها، بل كانت على وعي وإدراك وتصور لمستقبل مشرق، وسعت منذ أوائل عهدها وفي إطار إمكاناتها وظروفها إلى تطوير تعليم العلوم وتعلمها كباقي المباحث التعليمية الأخرى إيماناً منها بأن تعلم العلوم وتعليمها هو الضامن الأكيد والحقيقي للرفاه والاستقرار والتقدم والحضارة، فسعت إلى إنشاء المدارس والتوسع فيها كماً ونوعاً ، ورصدت الموازنات، وإعداد المعلمين، وتوفير البنية التحتية، وشرعت في إعداد المناهج والكتب المدرسية، لتنتقل فيما بعد إلى التحديث والتطوير وفق حاجاتها ومتطلبات عصرها. وقد شهدت المملكة الأردنية الهاشمية ومنذ نشأتها حركات إصلاحية وتطويرية متعاقبة شملت مختلف جوانب العملية التعليمة من مدخلات وعمليات ومخرجات باعتبارها نظام محكم يؤثر بعضها في بعض سلبياً أو إيجابياً (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 1980).

وقد تم تنظيم العملية التربوية في الأردن وفق تنظيمات قانونية منبثقة من الدستور الأردني، تناولت مختلف مظاهر العملية التربوية ومن أبرزها تحديد فلسفة التربية والتعليم في الأردن، وإدماج التخطيط التربوي، وتبني الخطط التربوية المنسجمة مع أهداف الوطن الاجتماعية والاقتصادية. فقد جاء في نظام المعارف رقم 2 لسنة 1939 في المادة الثانية ما يلي: " إدارة المعارف مكلفة بالأمور التالية: تأسيس وإدارة وتفتيش المدارس الأميرية، والإشراف العام على المدارس الخصوصية، وتشجيع الحركات العلمية والأدبية والألعاب الرياضية المدرسية وترقية الفنون الجميلة، والهيمنة على الأخلاق والآداب العامة، والاهتمام بكل ما يتعلق بالتربية العامة والثقافة" (الشامي و فودة، 1970).

ومن بين عناصر مدخلات العملية التعليمية التي شملها التطوير والتحديث محتوى كتب العلوم المدرسية بما تتضمنه من أشكال المعرفة المختلفة من حقائق علمية ومفاهيم ومبادئ وقواعد وقوانين ونظريات علمية باعتبار أن المحتوى العلمي هو المرجع الأساس للطالب والمعلم في آن واحد؛ إذ يعد المحتوى الدراسي من أهم مكونات المنهج ، لذا فإن تتبع محتواه قادر على إعطاء

تصور واضح عن ما تحتويه الكتب من معارف ومهارات ومدى تحقيق الأهداف التي خططت لها، وهل سارت العملية التدريسية وفق خطوات منظمة إذ يقدم التتبع التاريخي فكرة عامة عن توجه عمل المدرسين في الفترات الزمنية المختلفة.

لذا، جاءت هذه الدراسة التاريخية التتبعية لتركز على المحتوى باعتباره أكثر ديمومة من الأشخاص، وأدق من الأقوال، وأثبت من الذاكرة، فكثير ممن درّسوا العلوم في بدايات الدولة الأردنية أو ممن تعلموه لم يعودوا موجودين على قيد الحياة، ومن بقي منهم لم تعد الذاكرة تسعفهم في وصف ما كان يتم تعليمه للطلبة في المدارس، وفي الصفوف والمراحل العمرية المختلفة، ونقله. وبناءً على الاختلافات الكبيرة التي حدثت في تطوير العملية التعليمية بشكل عام، ومحتوى الكتب المدرسية ومنها كتب العلوم بشكل خاص فقد برزت الحاجة المُلحة لدراسة تطور محتوى كتب العلوم المدرسية حسب الفترات الزمنية التالية: الأولى ما قبل تأسيس الإمارة (قبل 1921) ، والثانية خلال الفترة الزمنية (1921 – 1940).

الدراسات السابقة

كشف الأدب التربوي عن ندرة البحوث والدراسات التي تناولت تطور محتوى كتب العلوم المدرسية عبر الفترات الزمنية المتعاقبة منذ تأسيس الدولة الأردنية، إلا أنه كانت هناك محاولات جادة على المستوى المحلي الأردني، فقد أجرى درادكة (2020)، دراسة حول التعليم في شرقي الأردن: مدرسة إربد الثانوية نموذجا 1882 – 1946 م: رؤية جديدة. بهدف إلقاء الضوء على التعليم في شرقي الأردن من خلال استعراض سيرة مدرسة إربد الثانوية منذ تأسيسها عام 1882 م إلى إعلان استقلال الأردن عام 1946. وشملت الدراسة المراحل التي بنيت فيها المدرسة على الجانب الشرقي من تل إربد وانتقالها عام 1943م إلى الجانب الغربي منه، وتعرض لصفوف المدرسة والمناهج الدراسية التي كانت تدرس فيها علاوة على عرض للسلم التعليمي. وأظهرت النتائج أنه تم بناء مدرسة إربد على الجانب الشرقي من التل بمبادرة من أهالي المنطقة في عام 1882م، وقد مر البناء بمراحل مختلفة إلى أن وصل إلى شكله النهائي. وأظهرت اهتمام إمارة شرق الأردن بالتعليم، وبيّن أن مدرسة إربد مدرسة كاملة في بداية عشرينات القرن الماضي وظلت كذلك حتى عام 1927م إلى أن حولت إلى مدرسة متوسطة وبعد ذلك بسنوات قليلة رفعت إلى مدرسة ثانوية.

وقد قامت النوايسة (2015)، بإجراء دراسة حول تطور التعليم في الكرك منذ عام 1946 – 1987 م بهدف رصد مراحل تطور التعليم في الكرك منذ عام (1946 – 1987) وإبراز دور القادة الهاشميين في بناء المؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة، وبيان التطور النوعي في التعليم من خلال استقصاء الوثائق المدرسية والملفات والأرشيف التعليمي في وزارة التربية والتعليم وبذلك يتم ربط الماضي بالحاضر والنمو النوعي بأشكاله كافة، وجرى ذلك باتباع المنهجية التاريخية الاستقصائية لمصادر البحث على المنهج التحليلي الوصفي للوثائق والملفات، وأظهرت النتائج أن هناك أثرًا مهمًا للتشريعات التربوية في تطور التعليم في منطقة الكرك وتطورًا في صلاحيات مدير التربية والتعليم وتطور في مهمات كل من المعلمين ومدراء المدارس ومجالس المعلمين وكان هناك اهتمام واضح بالحدائق المدرسية وتوزيع الغِراس.

وقد أجرى السحيمات (2003)، دراسة تحليلية للسياسات التربوية في ضوء التغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية وانعكاس ذلك على التطور التربوي في الأردن. وذلك باتباع تحليل محتوى الوثائق الرسمية الأردنية في ضوء التغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية وانعكاس ذلك على التطور التربوي في الأردن منذ صدور قانون التربية والتعليم رقم 16 لسنة 1964. كما تم اعتماد المنهج التاريخي في حدود مقتضيات الدراسة لاستقصاء الأحداث بأسلوب استقرائي، وأظهرت النتائج وضوح مضامين الوثائق الرسمية في تأكيدها على مجموعة من مبادئ السياسات التربوية، ووضوح أثر الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والأحداث المحلية والإقليمية والدولية ومظاهر الثورة المعرفية، كما أظهرت النتائج قصور المشاركة المجتمعية وقلة البيانات وضعف البحث العلمي سواء على مستوى الأنظمة والسياسات العامة وفي المجال التربوي.

وكما قام المجالي (1999)، بدراسة تهدف إلى استقصاء تطور التربية والتعليم في الأردن في الفترة 1952 – 1997 وللكشف عن واقع العملية التربوية في الأردن وتطورها، وطبيعية المتغيرات الداخلية والخارجية التي أثرت في مسيرة هذا التطور. وجرى ذلك باعتماد المنهجين: التاريخي والوصفي لجمع البيانات اللازمة للدراسة، وأظهرت النتائج أن عام 1952م يُعد بداية مرحلة التغير التربوي الحقيقي في الأردن، وأن حركة التربية والتعليم سارت بخطى ثابتة إلى الأمام حتى الثلث الثاني من عام 1967م، إلا أنه وبسبب المتغيرات السياسية والعسكرية التي حدثت في تلك الفترة وما تبعها من آثار اقتصادية واجتماعية أثرت في كفاءة النسق التربوي، وبعد عودة الاستقرار السياسي للأردن في نهاية عام 1970م ازدادت سرعة حركة التربية والتعليم،

وأكدت الدراسة أن النسق التربوي في الأردن يكيف نفسه مع ظروف عصره ويتنامى وفق سعيه الدؤوب إلى إنجاز نقلة نوعية في المسار التربوي الحديث.

أجرت الفرحان (1994) دراسة حول التشريعات التربوية وتطور عملية التعليم في الأردن من سنة 1921 – 1993 بهدف التعرف إلى التشريعات التربوية التي صدرت منذ تأسيس الإمارة سنة 1921 حتى سنة 1993، وتقييم تأثير هذه التشريعات في عملية التعليم كماً ونوعاً وبشكل محدد دراسة أثرها في العناصر الأساسية الأربعة للعملية التربوية وهي المعلم والمتعلم والمنهاج والبيئة التعليمية، وقد شملت الدراسة أربع مراحل زمنية وهي المرحلة الأولى من 1921 حتى 1939 التي وصفت بأنها مرحلة التعليم بالاقتباس والممارسة وكانت العملية التربوية تدار بدون قوانين أو أنظمة صادرة عن الحكومة الأردنية لتحديد مسيرتها وإنما سارت عملية التعليم استمرارًا للماضي وضمن مفهوم التشريعات العثمانية السابقة لنشوء الإمارة. وأظهرت النتائج أن هذه المرحلة كانت مجرد إزالة أمية لنسبة أقل من 18% من المستحقين للتعليم الإلزامي. أما المرحلة الثانية (1939 – 1950) فقد بدأت بصدور نظام المعارف رقم 2 وهو أول مبادرة تشريعية أردنية استهدفت إحداث تغيير في تطوير التعليم. المرحلة الثالثة (1950 – 1964) وصدر خلالها الدستور الأردني عام 1952م، وكذلك صدر قانون المعارف رقم 20 لسنة 1955 وهو أول قانون في تاريخ الأردن يضع أُسساً شمولية للعملية التربوية ويحدد مراحل الدراسة والبنية التعليمية وخلال هذه الفترة تحقق تحسن حقيقي في تطوير تأهيل المعلمين في المملكة، أما المرحلة الرابعة (1964 – 1988) فقد بدأت بصدور قانون التربية والتعليم رقم 16 لسنة 1964 ويعد هذا القانون حجر الأساس لتطوير العملية التربوية. وخلال هذه الفترة تم تحديد مبادئ الفلسفة التربوية، ووضع الأهداف العامة للتربية، ووضع الأهداف التربوية لكل من المراحل التعليمية، وإرساء أسس وضع المناهج وتأليف الكتب المدرسية وتنويع التعليم الثانوي والتوسع في إدخال الأساليب والتقنيات التربوية الحديثة والتوسع في مجال الأبنية المدرسية وتجهيزاتها.

في ضوء الدراسات السابقة، يمكن القول إن أغلب الدراسات ركزت على دراسات كمية لمدرسة معينة مثل دراسة الدرادكة (2020) التي تناولت مدرسة إربد الثانوية، أو أنها اقتصرت على منطقة واحدة مثل دراسة النوايسة (2015) والتي اقتصرت على مدينة الكرك فقط، كما أن هناك بعض الدراسات كانت تعنى بالتشريعات والسياسات التربوية مثل دراسة السحيمات(2015)، وأغلب هذه الدراسات تناولت فترات زمنية محددة وقصيرة.

وفي ذات السياق، لم تتطرق الدراسات والبحوث السابقة إلى محتوى الكتب المدرسية وخاصة كتب العلوم، في حين ركزت الدراسة الحالية على محتوى كتب العلوم المدرسية باعتبارها جوهر المعرفة العلمية. لذلك ربما تعد هذه الدراسة من الدراسات والبحوث الأولى الأصيلة في طرحها للموضوع ومعالجتها له على المستوى المحلي في حدود علم الباحثين واطلاعهم، وبشكل أكثر تحديداً فقد جاءت هذه الدراسة لتبحث في محتوى كتب العلوم المدرسية وكيفية عرض كافة أشكال المعرفة العلمية فيها.

مشكلة الدراسة

لقد كانت وما زالت عملية تطوير مناهج العلوم من أولويات واضعي المناهج الدراسية والمشرفين عليها، حيث إنه ينبغي تطوير المناهج وفق خطوات ومعايير واضحة ومحددة ومتسلسلة ومعتمدة على ما كانت المناهج، وإلى أين الوصول مستندةً على التعليم في الماضي الذي يشكل نقطة انطلاق لكل عملية تطوير وتحديث سواء على مستوى تحديث المناهج وتطويرها، أو إعداد المعلمين وتأهيلهم أو تمكين الطلبة من المعرفة العلمية والتوجه العلمي المستقبلي، لذا فإنه لا بد من معرفة ما ينبغي أن تتضمنه الكتب المدرسية، وتحديده، وفقًا للخصائص النمائية للطلبة، وما يتطلبه العصر من معارف ومهارات مع مراعاة الجانب الوجداني.

جاءت هذه الدراسة لتَتَبُع التطورات التربوية التي حصلت على محتوى مناهج العلوم منذ تأسيس إمارة شرق الأردن وحتى عام 1940م، والوقوف على ماهية المعرفة العلمية التي كانت تقدم للطلبة وكيفية تطورها عبر الزمن، وفيما إذا كانت مناهج العلوم يتم تطويرها بناءً على أسس ومعايير محددة أم أنها تتغير بشكل عشوائي دون الاعتماد على أساس علمي واضح المعالم. ونظرًا لقلة الدراسات التي تناولت تطور العملية التعليمية بشكل عام وتعليم العلوم ومناهجه بشكل خاص دعت الحاجة للقيام بهذه الدراسة، والتي يمكن صياغتها بالسؤال الآتي: ما التطورات التي حدثت في تضمين أشكال المعرفة العلمية في كتب العلوم المدرسية منذ تأسيس إمارة شرق الأردن وحتى عام 1940م؟.

أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- **السؤال الأول:** ما أشكال المعرفة العلمية المتضمنة في محتوى كتب العلوم المدرسية خلال مرحلة ما قبل تأسيس إمارة شرق الأردن (1921 فما قبل)، وما آليات تضمينها في المحتوى؟
- **السؤال الثاني:** ما أشكال المعرفة العلمية المتضمنة في محتوى كتب العلوم المدرسية خلال الفترة الزمنية من 1921 إلى1940م؟ وما آليات تضمينها في المحتوى؟

هدف الدراسة

هدفت الدراسة إلى إلقاء نظرة تاريخية تتبعية مفصلة عن تطور محتوى كتب العلوم المدرسية، وإلى توثيق تطور العملية التعليمية في المملكة الأردنية الهاشمية منذ تأسيس إمارة شرق الأردن عام 1921 م وحتى عام 1940م، و البحث عن كيفية تطور أشكال المعرفة العلمية بشكل عام.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة في جانبين أساسيين، هما:

الأهمية النظرية: حيث جاءت هذه الدراسة لتوثيق تطور محتوى كتب العلوم بوجه عام وأشكال المعرفة العلمية بوجه خاص، واهتمت الدراسة بتوثيق عملية تطور محتوى مناهج العلوم لجميع المراحل الدراسية عبر الفترات الزمنية المختلفة ما قبل تأسيس إمارة شرق الأردن، وبعد تأسيس الإمارة حتى عام 1940م مما قد يجعل هذه الدراسة مرجعًا علميًا موثوقًا يؤصل ويؤطر نهج التعليم المدرسي في العلوم من خلال ربط الحاضر بالماضي.

الأهمية العملية: قد تساعد هذه الدراسة في تشجيع الباحثين على القيام بدراسات مشابهة لها من خلال تناولهم لمتغيرات لم يتم تناولها في هذه الدراسة، أو دراسة تطور مناهج المواد الدراسية الأخرى مثل الرياضيات واللغات والاجتماعيات وغيرها، مما يؤصل الكتب والمناهج المدرسية في الأراضي الأردنية، ويثبّت تطورها منذ تأسيس إمارة شرق الأردن عام 1921م وحتى الآن أي بعد مرور أكثر من مئة عام على تأسيس جذور المملكة الأردنية الهاشمية.

محددات الدراسة

شملت هذه الدراسة على ما يلي:

- اقتصرت الدراسة على كتب العلوم المدرسية التي تم الحصول عليها لغاية عام 1940م.
- اقتصر المسح والحصر لأشكال المعرفة العلمية في كتب العلوم المدرسية التي تم الوصول إليها فقط للفترات الزمنية حتى عام 1940م، ولبعض المراحل الدراسية حسب توفرها وإمكانية الحصول عليها.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

التطوّر: مقدار التغير الكمي والنوعي الذي جرى لأشكال المعرفة العلمية في كتب العلوم المدرسية خلال فترة إمارة شرق الأردن.

أشكال المعرفة العلمية: وتشمل أشكال المعرفة العلمية المعروفة (حقائق، مفاهيم، مبادئ، قواعد، قوانين ، نظريات علمية) كذلك المهارات العلمية، والاتجاهات العلمية، والقيم العلمية (زيتون،2005).

العملية التعليمية: هي منظومة التعليم والتي تشتمل على المعلمين والطلاب ومكان التعليم وطبيعة المعرفة العلمية المقدمة للطلبة وطرائق التدريس والتقييم.

كتب العلوم: هي الكتب المدرسية التي تحتوي على المعارف العلمية في مجال العلوم العامة أو أحد فروعه التخصصية (فيزياء، وكيمياء، والعلوم الحياتية، والفلك وعلوم الأرض) التي تم الحصول عليها في فترة إمارة شرق الأردن.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

في هذه الدراسة تم اعتماد المنهج التاريخي والتتبعي بصورة مسحية وصفية معتمدًا على الملاحظة النقدية لمحتوى كتب العلوم المدرسية التي تم الوصول إليها، حيث جرى تقسيم هذه المرحلة إلى فترتين زمنيتين متتابعتين شملت الفترة الأولى ما قبل تأسيس

إمارة شرق الأردن (قبل 1921)، ثم الفترة الثانية خلال الفترة (1921 – 1940). إذ إن المنهج التاريخي هو الأسلوب الذي يستخدم للوصول إلى المعارف والحقائق من خلال مراجعة ونقد المعلومات والبيانات التي دونت في الماضي، وتنقيحها بموضوعية وذاتية منضبطة ومحاولة التأكد من صحتها وترتيبها بشكل متسلسل، ثم إعادة صياغتها للوصول إلى النتائج المدعمة بالأدلة والبراهين.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع كتب العلوم المدرسية بفروعها كافة: (الأحياء والكيمياء والفيزياء والفلك وعلوم الأرض والبيئة) في مدارس إمارة شرق الأردن عام 1921 وحتى عام 1940م ، ومن ثم تتبع أشكال المعرفة العلمية التي تحتويها هذه الكتب. وقد بلغ عدد هذه الكتب خمسة كتب، وشكلت العينية ذات المجتمع.

أداة الدراسة

بغية الكشف عن أشكال المعرفة العلمية في كتب العلوم المدرسية جرى إعداد بطاقة تصنيف لهذا الغرض، حيث جرى مسح نصوص المعرفة العلمية في كتب العلوم المدرسية، وحصرها، ثم ترتيبها في بطاقة التصنيف التي تضمنت على نص المعرفة العلمية، وتحديد مجالها في أي فرع من فروع العلوم، ومن ثم تصنيفها بأحد أشكال المعرفة العلمية. وتم التحقق من صدق الأداة وصحة تصنيف أشكال المعرفة العلمية من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال مناهج العلوم في الجامعات الأردنية ووزارة التربية والتعليم العالي والبالغ عددهم (8)، حيث طلب منهم إبداء الرأي حول تصنيف نصوص المعرفة العلمية التي جرى مسحها وحصرها من كتب العلوم المدرسية ومدى ملاءمتها مع أشكال المعرفة العلمية. وفي ضوء ملاحظات المحكمين أجريت بعض التعديلات التي تمحورت حول إعادة تصنيف بعض النصوص على أنها تعميمات بدلاً من أن تكون حقائق علمية.

جرى تنفيذ هذه الدراسة وفق الخطوات المنهجية الآتية:

- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها بهدف جمع البيانات والذي تمثل في كتب العلوم المدرسية التي تم التوصل إليها من متحف الكتاب المدرسي، حيث إن هذه الكتب كانت تدرس في مدارس منطقة شرق الأردن (إمارة شرق الأردن) خلال الفترة الزمنية من 1921–1940م، وكان عدد هذه الكتب خمسة فقط وهي التي شكلت مجتمع الدراسة، وعينتها في تلك الفترة الزمنية.
- جرى تصميم أداة الدراسة بحيث تضمنت نص المعرفة العلمية وتحديد شكلها ضمن أحد أشكال المعرفة العلمية ومن ثم تصنيفها في أحد فروع العلوم.
- مسح النصوص العلمية، وحصرها كافة من خلال قراءة نصوص جميع كتب العلوم التي تم الوصول إليها، ووضعها ضمن مجالها في أحد فروع العلوم ومن ثم تصنيفها حسب أشكال المعرفة العلمية بهدف عرضها على المحكمين.
- عرض بطاقة التصنيف على المحكمين والآخذ برأيهم في إعادة تصنيف بعض الفقرات واعتبارها تعميمات بدلًا من حقائق علمية.
- إجراء عملية الحصر واستخراج النسب المئوية لكل شكل من أشكال المعرفة العلمية المقدمة للطلبة وفق فرع العلوم التي تندرج تحته النصوص العلمية.

النتائج والمناقشة

لتسهيل عرض نتائج الدراسة والتتبع والمسح لأشكال المعرفة العلمية في محتوى كتب العلوم المدرسية، فقد جرى عرضها بحسب الفترات الزمنية المتتابعة التي تم اعتمادها على النحو الآتي:

كان السؤال الأول ينص على: ما أشكال المعرفة العلمية المتضمنة في محتوى كتب العلوم المدرسية خلال مرحلة ما قبل تأسيس إمارة شرق الأردن (1921 فما قبل)، وما آليات تضمينها في المحتوى؟ وللإجابة عن هذا السؤال، فقد تبيّن أن كتاب "العروس البديعة في علم الطبيعة" هو الكتاب الوحيد الذي كان يعنى بتدريس العلوم في هذه المرحلة، ويتألف هذا الكتاب من 590 صفحة من القطع الصغير، وقام بتأليفه أسعد الشدودي معلم العلوم التعليمية في المدرسة الكلية السورية، وقد طبع هذا الكتاب في بيروت سنة 1873م، و تبيّن أن هذا الكتاب مقسمًا إلى أحد عشر بابًا حيث يناقش الباب الأول الفلسفة والمادة، وفي البابين الثاني والثالث

جرى مناقشة مواضيع ميكانيكية حركة الأجسام والزخم والقوة والجاذبية، وفي البابين الرابع والخامس جرى مناقشة الموائع بشقيها السوائل والغازات، أما في الباب السادس فقد جرى مناقشة الأصوات والسمعيات، وفي الأبواب السابع والثامن والتاسع جرى مناقشة كل ما يتعلق بمواضيع الكهرباء والمغناطيسية، وفي الباب العاشر جرى مناقشة الضوء والانكسار والانعكاس، وختم الكتاب في الباب الحادي عشر بمناقشة موضوع الحرارة ومصادرها.

وقد أظهرت عملية المسح والحصر أن هذا الكتاب يناقش مواضيع العلوم في مجال الفيزياء فقط، وقد كان مجمل أشكال المعرفة العلمية المتضمنة فيه 53 شكلًا. توزعت في 12 حقيقة علمية فيزيائية، و 34 مفهومًا علميًا فيزيائيًا، و7 تطبيقات ومهارات حياتية.

أما آليات تضمين أشكال المعرفة العلمية فقد تمحورت بالسرد النصي فقط سواء للحقائق العلمية أو المفاهيم العلمية المتضمنة في الكتاب. وبالتالي يتضح أن هذا الكتاب هو كتاب علمي بحت يعتمد نظريات فيزيائية ورياضية وميكانيكية وكهربائية مأخوذة عن مراجع إنجليزية ومكتوبة باللغة العربية بطريقة مبسطة، إلا أن طريقة عرض أشكال المعرفة العلمية فيه لم تبتعد عن طريقة السرد مع التزامها بعلم الفلسفة، ويفتقر هذا الكتاب إلى الصور والرسومات الدالة والأشكال المعبرة عن شكل المعرفة العلمية التي يقدمها.

وقد يعزى ذلك إلى الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية السائدة في تلك الفترة الزمنية التي لم يكن التعليم من أولى أولوياتها أو في مقدمة أجندتها، فضلًا عن غياب العدد الكافي من المؤهلين والمدربين في بناء المناهج وتطويرها وتعزيزها، إذ تركزت هموم الدولة، وقضاياها خلال هذه المرحلة الزمنية في تثبيت الدعائم السياسية وتوفير احتياجات الناس الأساسية.

عرض ومناقشة السؤال الثاني وكان نصه: ما أشكال المعرفة العلمية المتضمنة في محتوى كتب العلوم المدرسية خلال الفترة الزمنية من 1921 إلى 1940 م؟ وما آليات تضمينها في المحتوى؟

للإجابة عن هذا جرى مسح أشكال المعرفة العلمية المتوافرة في كتب العلوم المدرسية، وحصرها، التي تم الحصول عليها ورقيًا وتعود لهذه الفترة الزمنية، وقد تبيّن من عملية المسح والحصر أنه وعلى الرغم من محاولات التقدم في المنظومة التعليمية إلا أن عدم الاهتمام بتأليف وطباعة الكتب المدرسية بدا واضحًا، وكانت إدارة المعارف تعتمد على الكتب المطبوعة من الدول المجاورة، فلم يتم الحصول إلا على خمسة كتب لتدريس العلوم تعود طباعتها لهذه الفترة، وهي كتب تم ترجمتها من اللغات الإنجليزية أو العثمانية وجرى اعتمادها في مدارس المنطقة العربية، وقد تمت طباعة هذه الكتب في مطابع سورية أو عراقية أو فلسطينية، حيث لم يظهر أي تواجد للمطابع ودور النشر في الأراضي الأردنية.

وفي ما يلي وصف لهذه الكتب المدرسية في ضوء أسمائها ومؤلفيها وسنة ودار النشر والموضوعات الرئيسة التي يبحثها كل كتاب.

الجدول (1) : وصف كتب العلوم المدرسية المتوفرة خلال الفترة 1921 – 1940

الرقم	اسم الكتاب	سنة ودار النشر	المرحلة الدراسية	الموضوعات التي يناقشها	المؤلفون
1	دروس الأشياء	1922 مطبعة الترقي بدمشق	السنة الخامسة الابتدائية	المواليد الثلاثة أجهزة جسم الإنسان وكيفية عملها وتكاملها. الحيوانات وأنواعها وكيفية تصنيفها. أشكال المادة وتحولاتها العناصر الكيميائية واستعمالاتها وبعض تفاعلاتها أشهر الكيميائيين العرب ودورهم في علم الكيمياء.	ساطع بك الحصري / تعريب محمد زهدي الخماش
2	مبادئ الحكمة والكيمياء	1927 المطبعة الحديثة بدمشق	الصف السادس الابتدائي	مبادئ الحكمة الطبيعية (الكميات الفيزيائية) مثل الضغط والكثافة والحرارة الضوء وقوانين الانعكاس والانكسار العدسات وأنواعها وتطبيقاتها الكهرباء الساكنة وتطبيقاتها. المغناطيس والقوى المغناطيسية	عبد الرحمن السفرجلاني

الرقم	اسم الكتاب	سنة ودار النشر	المرحلة الدراسية	الموضوعات التي يناقشها	المؤلفون
3	دروس الأشياء	1929 مطبعة دار السلام في بغداد	السنة الخامسة الابتدائية	المواليد الثلاثة أجهزة جسم الإنسان وكيفية عملها وتكاملها. الحيوانات وأنواعها وكيفية تصنيفها.	ساطع بك الحصري / تعريب أبو خلدون
4	دروس الأشياء	1937 مطبعة الترقي بدمشق	الصف الثالث الابتدائي	النباتات وزراعتها ومواسم تكاثرها أجسام الحيوانات وأجهزتها وعملياتها الحيوية.	فئة من معلمي مدارس دمشق الابتدائية
5	مبادئ حفظ الصحة (الجزء الثاني)	1937 مطبعة بيت المقدس في القدس	الصف الثالث (قرى) والرابع (مراكز)	العظام العضلات الجهاز العصبي الحواس الجلد والكليتان النظافة الميكروبات انتشار الأمراض الوقاية من الأمراض السارية الملاريا المواد المطهرة والواقية من الفساد الرياضة البدنية الإسعافات الأولية كيف يجب أن نعيش	محمد أديب العامري

وفي ضوء عملية المسح تبين أن توزيع أشكال المعرفة العلمية المتضمنة في كتب العلوم المدرسية خلال الفترة الزمنية من 1921 إلى 1940م كما في الجدول 2 الآتي:

الجدول (2): توزيع أشكال المعرفة العلمية في كتب العلوم المدرسية خلال الفترة 1921 – 1940

المجال	حقائق	مفاهيم	مبادئ وتعميمات	قوانين ونظريات	مهارات وتطبيقات	المجموع
أحياء	40	58	0	0	13	111
كيمياء	9	38	0	0	0	47
فيزياء	7	27	2	9	6	51
المجموع	56	123	2	9	19	209

يبيّن الجدول 2 أن مجموع أشكال المعرفة العلمية المتضمنة في محتوى الكتب الخمسة (209) شكلًا، توزعت كالآتي: (56) حقيقة علمية، ونسبتها (26.8%) من مجموع أشكال المعرفة العلمية، و (123) مفهومًا علميًا، ونسبتها (58.8%) من مجموع أشكال المعرفة العلمية، و (2) من المبادئ والتعميمات في مجال الفيزياء، ونسبتها (.95%) من مجموع أشكال المعرفة العلمية، و(9) قوانين ونظريات في مجال الفيزياء أيضا، ونسبتها (4.3%) من مجموع أشكال المعرفة العلمية، و (19) مهارات وتطبيقات حياتية وعملية، ونسبتها (9.1%) من مجموع أشكال المعرفة العلمية.

ومن خلال مسح هذه الكتب، ومراجعة محتواها للبحث في آليات عرض المعرفة العلمية تبين أن ثلاثة منها تحت عنوان "دروس الأشياء"، نسختين منها لطلبة الصف الخامس الابتدائي، حيث جرى ترجمة النسخة الأولى من اللغة التركية إلى اللغة العربية بواسطة محمد زهدي الخماش سنة 1921م وهو من سوريا، وجرى ترجمة النسخة الثانية من قبل أبو خلدون سنة 1929م وهو

من العراق، وكان الهدف من ترجمة الكتاب مرة ثانية هو ما وجده أبو خلدون من نقص وبعض الأخطاء في ترجمة السيد محمد الخماش، مع إجراء بعض التحويرات ليكون أكثر توافقًا مع المناهج الدراسية.

ويلحظ أن هذا الكتاب لم يختلف عن سابقه من حيث أشكال المعرفة العلمية، إلا أن الاختلاف كان في بعض آليات عرضها، حيث تم إجراء بعض التغيرات في الرسومات والصور المعروضة لتصبح أكثر وضوحًا ودِقة، وتم إدراج الجداول في بعض الأحيان لعرض بعض المعلومات مثل: تصنيف الحيوانات وشعبها وزمرها مع الأخذ بعين الاعتبار أن النسخة التي طورها أبو خلدون لم تتضمن تمارين للحفظ والتذكر في نهاية كل درس كما هو الحال في النسخة السابقة المعربة سنة 1921م، وإنما أطلق عليها اسم مشاهدات وملاحظات وكان يربطها ببيئة المتعلم ويطلب إليهم القيام ببعض التجارب العملية في حياتهم اليومية.

وكان هذا الكتاب بنسختيه يبحث في مواضيع جسم الإنسان وأجهزته وعملياته الحيوية، النباتات وأنواعها وأنسجتها ومواسم زراعتها، الحيوانات وأنواعها وكيفية تصنيفها. ومما يلفت النظر في هذه الكتب استخدام بعض المفاهيم والمصطلحات التي لم تعد موجودة في وقتنا الحالي، ومثال ذلك استخدام مصطلح غاز الفحم بدلاً من غاز ثاني أكسيد الكربون، والأكسجين كان يطلق عليه اسم مولد الحموضة، وكذلك الدورة الدموية الصغرى كانت تسمى الدوران الصغير والدورة الدموية الكبرى تسمى الدوران الكبير.

وقد تم استخدام أسلوب الوصف النصي مرفقًا ببعض الصور الصغيرة وغير الواضحة في أغلبها لصفات ووظائف وأماكن عيش الحيوانات التي تناولتها موضوعات الكتب ضمن المحتوى وعلى ماذا تتغذى ووصف لشكل أسنانها، وعمل بعض المقارنات بين هذه الحيوانات في بعض الأحيان.

أما الكتاب الثالث والذي حمل العنوان نفسه – دروس الأشياء – فقد قام بتأليفه مجموعة من معلمي مدارس دمشق الابتدائية لطلبة الصف الثالث الابتدائي. وجاء في مقدمة الكتاب أن هذا هو الكتاب الثاني من سلسلة دروس الأشياء التي تم وضعها واعتمادها للصفوف الابتدائية على الطريقة المباشرة، وذكر مؤلفوه أنهم اعتمدوا نمو مدارك التلاميذ وجعلوا متن القراءة شرحًا موجزًا لكل عنصر من عناصر الدرس، وأشار المؤلفون إلى أن كل شيء من الأشياء والنباتات والحيوانات لا يوجد إلا في فصله أو موسمه، لذا فإنه تم توزيع دروس الكتاب حسب أشهر السنة الدراسية وطلبوا من المعلمين أن يتداركوا وسائل الإيضاح لكل درس حسب موسمها. وهذا الكتاب يحتوي على المعارف العلمية حول بعض الأشياء (الجمادات) والحيوانات والنباتات، وكان كل درس فيه يتحدث عن أحد هذه الأشياء. إذ يبدأ الدرس بسرد وسائل الإيضاح التي يجب على المعلم أن يستخدمها في أثناء الحصة الصفية، ثم طرح مجموعة من الأسئلة حول الشيء المراد تعلمه، ثم سرد المعارف العلمية والمعلومات على شكل نصوص كتابية مع بعض الصور الجانبية صغيرة الحجم. وفي نهاية الدرس يتم إعطاء مهمة تعليمية (واجب) ليقوم الطلبة بحلها، وغالبًا ما تكون على شكل جملة واملأ الفراغات فيها، وأخيرًا يتم تقديم سرد ملخص للمعارف التي جرى تقديمها في الدرس.

وكانت هذه الكتب الثلاث "دروس الأشياء" تعتمد على سرد المعرفة العلمية بأشكالها كافة على شكل نصوص كتابية مزودة ببعض الرسومات والأشكال إلا أنها رسومات صغيرة في الحجم وغير واضحة في أغلب الأحيان، ويعتمد على طرح بعض التطبيقات العملية التي يتوجب على المتعلمين البحث عنها وملاحظتها في حياتهم اليومية ومن بيئتهم.

أما الكتاب الرابع فهو كتاب "مبادئ الحكمة والكيمياء" والذي كان يدرس لطلبة الصف السادس الابتدائي، حيث كان يسرد ويفند المعارف العلمية في مواضيع الفيزياء والكيمياء. وقد ذكر مؤلفه عبدالرحمن السفرجلاني في مقدمة الكتاب " قد بذلت جهدي لتضمينه مبادئ الحكمة والكيمياء بعبارات صريحة وأساليب واضحة ودبجته برسوم تكفل انعكاس مدلولاتها نحو أذهان دارسيها فتبقى راسخة في صفحات ذاكرتهم، ثابتة في باحات مخيلاتهم". إلا أنه وبعد مراجعة صفحات الكتاب لوحظ أنه يسرد المعرفة العلمية بشكل نصوص كتابية مزودة ببعض الرسومات البسيطة و المرسومة باليد فيها بعض الوضوح، ويقوم بطرح تساؤل في نهاية كل درس ليقوم الطالب تذكر ما تعلمه فقط. وقد بدأ الكتاب بدراسة المادة وتحولاتها، والعناصر الكيميائية واستعمالاتها، وكان يعطي معلومات عن كيفية استخراج المعادن واستخداماتها وتوصيف لأشباه المعادن وكيفية الحصول عليها.

ثم يأتي الجزء الثاني من الكتاب الذي يبحث في مبادئ الحكمة الطبيعية (مبادئ الفيزياء)، وبدأ هذا الجزء بشرح وتفصيل انضغاط السوائل، ثم انتقل إلى الغازات – الهوائيات وأوصافها العامة، وبعض الكميات الفيزيائية مثل: الكثافة، والضغط، والحرارة، الضوء وانعكاسه، والكهرباء والمغناطيسية.

وفيما يتعلق بالكتاب الخامس وهو كتاب "مبادئ حفظ الصحة" الذي يعود تأليفه عام 1937م وهو أول كتاب يتم الحصول عليه مطبوع على غلافه إنه تم تأليفه وفق مناهج إدارتي المعارف في فلسطين وشرق الأردن، وكان يُدرس لطلبة الصف الثالث في

القرى والصف الرابع في مراكز المدن في منطقة شرق الأردن، ولطلبة الصف الرابع في القرى و الصف الخامس في مدن فلسطين، وقد تمت طباعته في مطبعة بيت المقدس في القدس. ومن خلال ما كتبه المؤلف محمد أديب العامري في مقدمة الكتاب أن هذا هو الجزء الثاني من سلسلة الدروس الطبيعية التي شرع في كتابتها وأنه يأمل أن تسد حاجات المعلمين. ومن هنا يتضح جليًا أن الكتاب تم توفيره للمعلمين فقط، وأنه يتوجب عليهم نقل ما فيه من معارف علمية بالطريقة التي يرونها مناسبة، فمن ضمن كتابات المؤلف في مقدمة الكتاب " وإني لآمل أن يسد ما قد يشعر له حضرات المعلمين من حاجة..... ومن الضروري أن يشترك معلمو المدرسة في الوصول إلى الأسلوب الملائم للطلاب توجيهًا مقصودًا".

وقد عرض هذا الكتاب المعارف العلمية التي تتبع للعلوم الحياتية وتهتم بما يتعلق بجسم الإنسان وأعضائه وأنسجته وكيفية المحافظة عليها والوقاية من الأمراض السارية مثل الملاريا، وعلى الرغم من اعتماد الكتاب على سرد المعرفة العلمية إلا أن ما يميزه أنه يحتوي على رسومات واضحة لأجهزة جسم الإنسان مثل: الجهاز العظمي، والعضلي، والبولي، وتركيب العظام، وتركيب الأذن والعين.

وقد خصص المؤلف الفصل السادس من هذا الكتاب تحت عنوان "النظافة" لتعليم الطلبة الاهتمام بالنظافة الشخصية وتشمل الجسم والملابس ونظافة البيئة والمسكن والمدرسة والبلدة، وفي الفصل التاسع منه ناقش طرائق الوقاية من الأمراض السارية في ذلك الزمن مثل الجدري والحصبة والتيفوئيد والسل والكوليرا والرمد الحبيبي.

كما حث الكتاب على ممارسة أنواع متعددة من التمارين الرياضية مثل اللعب والسباحة وكرة القدم وغيرها، وفي الفصل الأخير من الكتاب جرى مناقشة موضوع الإسعافات الأولية والوقاية من بعض الأمراض والإصابات مثل الجرح واللدغ والغرق والإغماء، وقد احتوى الكتاب على ملحق تحت عنوان "كيف يجب أن نعيش" وفيه تم عرض أساليب للحياة اليومية ومقادير الأكل والشرب وأناقة المظهر واعتدال القوام وبعض القواعد الصحية.

ومما يجدر ذكره أنه وبسبب قلة عدد كتب العلوم التي تم الحصول عليها، وأنها لم تكن تدرس لصفوف متتالية أو حتى نفس فرع العلوم مما أفقد إمكانية وضع تصور حول مصفوفة المدى والتتابع للموضوعات التي تُدَرس في تلك الحقبة من الزمن. وقد يعزز ذلك الدليل من خلال أن كتب دروس الأشياء ومبادئ حفظ الصحة اقتصرت على فرع العلوم الحياتية (الأحياء)، أما كتاب مبادئ الحكمة والكيمياء فكان يبحث في فرعي الفيزياء والكيمياء.

ويمكن تفسير النتائج التي تم التوصل فيما يتعلق بالفترة الزمنية 1921 – 1940 بعدة أسباب أبرزها: قصر عمر أول مجلس مشاورين حيث لم يستمر إلا شهرين ونصفاً تقريبًا، قلة عدد الطلبة الراغبين بالالتحاق بالمدارس، قلة عدد المدارس الموجودة في المنطقة، عدم توافر مخصصات مالية كافية للتعليم، التكلفة المالية الباهظة لطباعة الكتب المدرسية، غياب التوثيق ومؤسساته، إضافة إلى أن التعليم كان فرديًا وحسب رغبة المتعلمين وذويهم ولم يكن إلزاميًا، وكان التركيز منصبًا على تعليم الأساسيات فقط مثل القراءة والكتابة والحساب، وكان الاعتماد بشكل أساس على الكتاتيب في المساجد في البلدات والقرى.

التوصيات

- تشجيع الباحثين على إجراء العديد من الدراسات التي تهتم بتناول محتوى الكتب المدرسية من وجهات نظر مختلفة بما يخدم ويؤصل تطور التعليم في الأردن.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل تربوية لمؤلفي كتب العلوم لتصبح أكثر انتظامًا وأن لا تترك مسألة تطوير كتب العلوم المدرسية للحوادث الطارئة والعشوائية.
- دعوة المؤسسات الحكومية والخاصة ذات العلاقة بالمشاركة في عملية تأليف كتب العلوم المدرسية وفق خطوط عريضة ومعايير واضحة للتأليف، وتوفير مخصصات مالية للاطلاع والمعرفة الشمولية لتقديم الأفضل في تأليف كتب العلوم المدرسية.
- دعوة القائمين والمشرفين على المركز الوطني للمناهج بضرورة مراعاة النظريات والاستراتيجيات التدريسية الحديثة عند تأليف كتب العلوم خاصة، ومراعاة الارتباط بين الجانب العملي والنظري للمعرفة المتضمنة في الكتب المدرسية، وعدم إغفال الجانب الوجداني للطلبة من خلال ربط التقدم العلمي بعظمة الخالق وقدرته.

المصادر والمراجع باللغة العربية

- أبو خلدون.(1929). دروس الأشياء. العراق: مطبعة دار السلام.

- أبو ريشه. (2016). أسس الإصلاح التربوي ومرتكزاته في الأردن. صحيفة الدستور، تم استرجاعه من الموقع: https://www.addustour.com/articles/54975
- البغدادي، أ. (1917). مناهج التربية والتعليم . مطبعة المفيد.
- التل، أ.(1989). الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي أثرت في تطور التربية والتعليم في الأردن 1921 – 1989. (ط2). الأردن: وزارة الثقافة والشباب.
- الحربي، ر. (2020). نماذج دولية في الإصلاح التربوي. تعليم جديد، تم استرجاعه من الموقع: https://www.new-educ.com
- حركات إصلاح مناهج العلوم. (2018). عريق، تم استرجاعه من الموقع: https://areq.net
- الحصري (1909). دروس الأشياء (محمد الخماش، مترجم) (ط3). فلسطين: المكتبة الهاشمية (1921).
- الخالدي، أ. (1933). أنظمة التعليم. فلسطين: مطبعة بيت المقدس.
- درادكة، ف. (2020). التعليم في شرقي الأردن: مدرسة إربد الثانوية نموذجا 1882 – 1946م: رؤية جديدة. مجلة الدراسات التاريخية والاجتماعية، (46)، 267-291.
- زيتون، ع. (2005). أساليب تدريس العلوم. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- السحيمات، أ. (2003). دراسة تحليلية للسياسات التربوية في ضوء التغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية وانعكاس ذلك على التطور التربوي في الأردن ، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
- السفرجلاني، ع. (1927). مبادئ الحكمة والفيزياء. (ط2). سوريا: المطبعة الحديثة بدمشق.
- الشامي، م، وفودة، ح. (1979). التجديدات التربوية في الأردن 1976 – 1979. الأردن: وزارة التربية والتعليم.
- الشدودي، أ. (1873). العروس البديعة في علم الطبيعة. بيروت.
- الشربيني، ف، والطناوي، ع (2001). مداخل تربوية في تطوير المناهج التعليمية. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- العامري، م. (1937). مبادئ حفظ الصحة. (ط2). سوريا: مطبعة بيت المقدس.فئة من معلمي مدارس دمشق الابتدائية، (1937). دروس الأشياء على الطريقة المباشرة. سوريا: مطبعة الترقي بدمشق.
- الفرحان، ي. (1994). التشريعات التربوية وتطور عملية التعليم في الأردن من سنة 1921 – 1993، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- المحاسنة، هـ. (2013). تطور التعليم في الأردن منذ عام 1921-1951م: دراسة وثائقية، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة مؤته، الأردن.
- المجالي، س.(1999). تطور التربية والتعليم في الأردن في الفترة 1952 – 1997، رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة النيلين، السودان.
- النوايسة، نجاح.(2015). تطور التعليم في الكرك منذ عام 1946-1987م، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة مؤته، الأردن.
- وزارة التربية والتعليم. (1980). تاريخ التربية والتعليم في الأردن. الأردن.
- وزارة التربية والتعليم. (1977). تطور التربية والتعليم في الأردن. الأردن: دائرة المطبوعات والنشر.

References

- Abu Khaldun (1929). Lessons of things. (1st ed.). Iraq (in Arabic): Dar al-Salam Press.
- Abu Risha, Z. (2016). Foundations and basics of educational reform in Jordan. Al -Dastoor newspaper (in Arabic) retrieved from the website: https://www.addustour.com/articles/54975
- Al-Baghdadi, A. (1917). Education curricula. (1st ed.) (in Arabic): Al-Mufid Press.
- Al-Ttal, A. (1989). The political, economic and social conditions that affected the development of education in Jordan 1921 - 1989. (2nd ed.). (in Arabic), Jordan: Ministry of Culture.
- Al-Harbi, R. (2020). International models in educational reform. New Education (in Arabic ,(retrieved from the website: https://www.new-educ.com .
- Science curriculum reform organizations. (2018) (in Arabic). Areq, retrieved from the website :https://areq.net
- Al-Husri (1909). Lessons of Things (Muhammad Al-Khamash, translated), (3rd ed). Palestine (in Arabic): The Hashemite Library (1921).
- Al-Khalidi, A. (1933). Education Systems (1st ed.).(in Arabic): Jerusalem Press.

- Daradkeh, F. (2020). Education in eastern Jordan: Irbid Secondary School as a model 1882-1946: A new Vision (in Arabic). Journal of Historical and Social Studies. (46), 267-291.
- Zaitoon, A. (2005). Methods of teaching science. (1st ed.). Jordan (in Arabic): Dar Al-Shorouk.
- Al-Sahimat, A. (2003). An analytical study of educational policies in light of political, economic and social changes and their impact on educational development in Jordan. (in Arabic) Unpublished doctoral dissertation, Amman Arabic University, Jordan.
- Al-Safarjalani, A. (1927). Principles of wisdom and physics. (2nd ed.). Syria (in Arabic): Modern Printing Press in Damascus.
- Al-Shami, M. and Fouda, H. (1979). Educational innovations in Jordan 1976 - 1979. (1st ed.). (in Arabic), Jordan: The Ministry of Education.
- Al-Shadoudi, A. (1873). The wonderful bride in natural science. (1st ed.). (in Arabic), Beirut.
- Al-Sherbini, F., and Al-Tanawi, E. (2001). Educational approaches to developing educational curricula. (1st ed.). Egypt (in Arabic): Anglo Library Egyptian.
- Al-Amiri, M. (1937). Principles of health preservation. (2nd ed.). Syria (in Arabic :(Bayt Al-Maqdis Press.
- A group of Damascus primary school teachers, (1937). Lessons of things by the direct method. (1st ed.). Syria (in Arabic): Al-Tarqi Press in Damascus.
- Al-Farhan, Y. (1994). Educational legislation and the development of the education process in Jordan from 1921 – 1993 (in Arabic) Unpublished Master's thesis, University of Jordan, Jordan.
- Al-Mahasna, H. (2013). The development of education in Jordan from 1921-1951 AD: a documentary Study (in Arabic). Unpublished doctoral dissertation, Muta University, Jordan.
- Al-Majali, S. (1999). The development of education in Jordan in the period 1952 – 1997, (in Arabic) Unpublished doctoral dissertation. Al-Nilein University, Sudan.
- Al-Nawaisa, N. (2015). The development of education in Karak since 1946-1987, (in Arabic) unpublished doctoral dissertation. University of Muta Jordan.
- The Ministry of Education. Educational Documentation Department. (1980). History of education in Jordan. (1st ed.). (in Arabic) Jordan.
- The Ministry of Education. (1977). The development of education in Jordan. (1st ed.). (in Arabic) Jordan: Department of press and Publishing

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (47) .September 2025
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

The Level of Psychological Depression among Battered Women in the Governorates of Gaza

A. Asmaa Abdel Qader Ghourab[1], Prof. Iqbal Al-Gharbi[2]*

1 PhD student - Department of Psychology University of Tunis – Tunis

Orcid No: 0009-0001-7541-4553
Email: asmaa@arid.my

2 Psychology, Professor of Higher Education, Specializing in Psychology and Anthropology

Orcid No: 0009-0008-4552-2861
Email: ahikbal@yahoo.fr

Received:
23/07/2024

Revised:
23/07/2024

Accepted:
9/11/2024

***Corresponding Author:**
asmaa@arid.my

Citation: Ghourab, A. A. Q., & Al-Gharbi, I. The Level of Psychological Depression among Battered Women in the Governorates of Gaza. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies. https://doi.org/10.33977/1182-016-047-007

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: The current study aimed to reveal the level of psychological depression among battered women in the Gaza governorates.

Methodology: To achieve the study's objectives, the researcher used the Beck Depression Inventory (1984), and the study sample consisted of 387 battered women in the Gaza governorates.

Results: The results of the study showed that the total score of the depression scale had an arithmetic mean of 33.315, indicating severe depression. The results also showed statistically significant differences attributed to the citizenship variable, with citizen women experiencing higher depression levels than refugee women. Additionally, there were statistically significant differences related to marital status, favoring married women, and educational level, favoring illiterate women who are not proficient in reading and writing. The results also indicated statistically significant differences attributed to income level, with very low-income women showing higher depression levels. Furthermore, statistically significant differences were found related to family nature, favoring those who live in extended families.

Conclusions: The study recommended combating silence and not tolerating violence, especially by women themselves, raising their awareness to not accept violence directed at them, and encouraging them to report any abuse they experience. It also emphasized the importance of making appropriate decisions and taking responsibility for them by providing necessary support, improving awareness of their rights and dignity, and providing psychological and social skills to prevent and deal with violence. Additionally, the study suggested conducting further research to determine the effectiveness of cognitive behavioral therapy for depression and other disorders affecting abused women, and improving treatment programs based on the findings.

Keywords: Depression, violence, battered women, psychological depression

مستوى الاكتئاب النفسي لدى النساء المعنَّفات في محافظات غزة

أ. أسماء عبد القادر غراب[1]، أ.د. اقبال محمد المولدي الغربي[2]

[1]طالبة دكتوراه، علم النفس، جامعة تونس، تونس جمعية عايشة لحماية المرأة والطفل، غزة، فلسطين.

[2]أستاذ دكتور، علم النفس، جامعة الزيتونة، تونس.

الملخص

الأهداف: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى الاكتئاب النفسي لدى النساء المعنّفات في محافظات غزة.

المنهجية: لتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثتان مقياس (بيك 1984م) للاكتئاب، وتكونت عينة الدراسة من (387) من النساء المعنفات بمحافظات غزة.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لمقياس الاكتئاب حصلت على متوسط حسابي (33.315)؛ وهي اكتئاب شديد، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المواطنة، ولقد كانت الفروق لصالح النساء المواطنات على حساب اللاجئات، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الحالة الاجتماعية لصالح المتزوجة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المستوى التعليمي لصالح النساء الأمّيات غير المُجيدات للقراءة والكتابة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير مستوى الدخل لصالح مستوى الدخل الضعيف جداً، وأيضاً أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير طبيعة الأسرة ولقد كانت الفروق لصالح اللواتي يسكنّ في أسرة ممتدة.

التوصيات: أوصت الدراسة بضرورة محاربةُ الصمتِ وعدم التهاون بالعنف وخصوصًا من قِبل المرأة نفسها وتوعيتها على عدم تقبل العنف الموجه إليها، وتشجيعها على الإبلاغ عن أيّةِ إساءةٍ تتعرض لها، واتخاذ القرار المناسب، وتحمل مسؤوليته، وذلك من خلال توفير الدعم اللازم لها، وتحسين الوعي بحقوقها وكرامتها، وإكسابها المهارات النَّفسية والاجتماعية للوقاية من العنف والتعامل معه، بالإضافة إلى إجراء دراسات لتحديد فعَّالية العلاج المعرفي السّلوكي مع الاكتئاب والاضطرابات الأخرى التي ممكن أن تصيبَ النساء المعنَّفات، وتحسين البرامج العلاجية بناءً على النتائج.

الكلمات الدالة: الاكتئاب، العنف، النساء المعنفات، الاكتئاب النفسي.

المقدمة

نالتْ ظاهرةُ العنفِ ضدّ المرأةِ اهتمامًا عالميًا واسعًا على مستوى الدراسات السياسية والاجتماعية والنفسية والاقتصادية، وما زالتْ ظاهرةُ العنفِ ضدّ المرأةِ تلازم البشرية وتؤرقها حتى وقتنا الحالي، فتجاوزتِ الحدود الجغرافية والفوارق الطبقية والخصوصيات الثقافية والحضارية التي تعاني منها جميع المجتمعات بغض النظر عن مستوياتها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

حيث تشير منظمة الصحة العالمية وفقًا لتقريرها بأنَّ العنف ضدّ المرأة يعتبر تحديًا كبيرًا لحقوق الإنسان والمساواة بين الجنسين، فإنَّ أكثر من ثلث النساء في العالم قد تعرضنَّ لأنواعٍ مختلفةٍ من العنفِ الجسدي والجنسي (World Health Organization,2021)، وتكون النساء في سنِّ الشباب، وأنَّ أكثر النساء عرضة للعنف اللاتي يعشنَّ في الأماكن النائية والنساء المعوزات اقتصادياً.

وتُعدُّ فلسطين إحدى الدول العربية التي تعاني فيها المرأة من قضايا العنف بحكم مجموعة من المسببات المرتبطة بطبيعة البيئة الفلسطينية التي تعاني من الحصار والاحتلال وانتشار الفقر والبطالة والضغوط النَّفسية الهائلة على الأسر، بالإضافة إلى سيادة النزعة القبلية والعادات التي تحكم الممارسات في العديد من المناطق.

وفي هذا السياق، تظهرُ دراسة سعد الله (2021م) التي قامتْ بمقابلات مع النساء المعنَّفات أثناء العدوان الإسرائيلي على غزة في (مايو 2021) وبعده؛ وذلك لتحديد الأسباب المباشرة وغير المباشرة للعنف ضدّ النساء والفتيات الناتجة عن الحرب حيثُ تبيَّن من خلال هذه المقابلات أنَّ النساء عانين في الحرب من اضطرارهنَّ النزوح القسري مع أسرهنَّ من أمكان سكناهم، ومن خلال ذلك واجهنَّ مشاكل عديدة، وظروفًا صعبة أثناء وبعد العدوان، وذلك نتيجة الفقر والظروف الاقتصادية الصعبة التي يعيشنَّها؛ وبالإضافة إلى تجاهل احتياجات النساء ومستلزمات نظافتهنَّ الشخصية، وعدم اعتبارها أمرًا أساسيًا، وخاصة في الأسر الفقيرة والتي استضافت النازحين والنازحات.

هذا وقد وجدتْ الدراسات أنَّ هناك علاقةً ارتباطيةً بين نوعِ العنفِ وتكرار الاضطرابات النَّفسية التي تعاني منها النساء المعنَّفات. حيثُ تتأثر النساء المعنَّفات عاطفيًا لشدة العنف وتكرار حدوثه، وتتنوع آثاره النَّفسية بما في ذلك: الاضطرابات النَّفسية، وتدني التقدير الذاتي، والشعور بالخجل، وعدم الثقة بالنفس، والتفكر غير العقلاني، والإحباط، والاكتئاب، والميول الانتحارية، وعدم القدرة على تكوين علاقات جيدة مع الآخرين (الشواشرة ومحمود، 2014).

وهذا ما يبيَّن أن ظاهرة العنف الممارس ضدّ النساء يرتبط بالاكتئاب النَّفسي الذي يُعدُّ أحد مسبباته الرئيسة، حيثُ يشيرُ كلٌّ من كامبل وآخرين (Campbell et al, 2013) إلى أنَّ النساء اللاتي يعانين من الاكتئاب يتعرضنَّ لمخاطر أكبر للعنف الجسدي والجنسي والنفسي من النساء غير المصابات، هذا ما أكدَّه سوليفان (Sullivan et al, 2014) الذي أشار إلى أنَّ النساء اللاتي تعرضنَّ للعنف الشديد في العلاقات الزوجية يعانين بشكلٍ أكبر من الاكتئاب والقلق واضطرابات ما بعد الصدمة مقارنة بالنساء اللواتي لم يتعرضنَّ للعنفِ.

ولقد أظهرتِ الدراساتُ أن النساءِ اللاتي تعرضنَّ لأشكالٍ مختلفةٍ من العنفِ أظهرنَّ مستوياتٍ مختلفةً من الاكتئاب؛ حيثُ إنَّ60٪ منهنَّ عانينَّ من اكتئابٍ خفيفٍ، 25٪ عانينَّ من درجاتٍ متوسطةٍ من الاكتئاب، و10٪ منهنَّ عانينَّ في وقت ما من الاكتئاب الشديد (Juli, 2014). كما أظهرتِ الدراساتُ أن تعرضَ المرأةِ للعنفِ الأسري المرتبطِ بالخلافاتِ الزوجيةِ يزيدُ من خطورةِ تطورِ اضطراباتٍ نفسيةٍ لدى المرأةِ ومن ضمنها اضطرابات الاكتئاب والقلق والإدمان على المواد المخدرةِ (Muthami, 2017). وترتبطُ جودة الحياة سلبًا بأعراض الاكتئاب، فالأشخاص الذين يعانون من أعراض الاكتئاب يكون لديهم مستوى أقل في جودة الحياة مقارنة مع أولئك الذين لا يعانون من هذه الأعراض الاكتئابيَّة (Qiu et.al. 2018).

حيث هدفت دراسةُ حنا والشريف (2022) إلى الكشف عن مستوى القلق من المستقبل، والأعراض الاكتئابية، والميول الانتحارية لدى النساء المعنَّفات في الجليل بفلسطين، وتكوَّنت عينة الدراسة من (134) من النساء المعنَّفات و(290) من غير المعنَّفات، اُخترنَّ بالطريقةِ المتيّسرة، واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي الارتباطي؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياس قلق المستقبل المعدّ من قِبل (شلهوب 2016)، وقائمة بيك، والميول الانتحارية المعدّ من قِبل (Rudd, 1989) ، وتوصلتِ الدراسة إلى نتائج أهمها أن مستوى الأعراض الاكتئابية كان فوق المتوسط، ومستوى الميول الانتحارية كان منخفضاً، كذلك أشارتِ النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين النساء المعنَّفات وغير المعنَّفات في قلق المستقبل، والأعراض الاكتئابية والميول الانتحارية لصالح النساء المعنَّفات.

بينما هدفت دراسة وادي (2022) إلى فحص مستوى المرونة النَّفسية، ومستوى الاكتئاب النَّفسي لدى السيدات المعنَّفات في محافظات غزة، فضلًا عن استكشاف العلاقة بين كلٍّ من المرونة النَّفسية، والاكتئاب النَّفسي لدى عينة الدراسة. وتكوَّنت عينة الدراسة من(363) من السيدات المعنَّفات في محافظات غزة المترددات على(15) مركزًا من المراكز التابعة للإدارة العامة للصحة النَّفسية في محافظات غزة، ومن الأدوات التي استخدمتها الدراسة مقياسي: المرونة النَّفسية من إعداد الباحثتين، ومقياس بيك للاكتئاب 1984م، وأظهرتْ نتائج الدارسة أن مستوى كلٍّ من المرونة النَّفسية والاكتئاب النَّفسي وقع ضمن مستوى أكبر من المتوسط، كما وتبيَّن وجود علاقة ارتباطية سالبة (عكسية) بين الدرجة الكليَّة للمرونة النَّفسية، والأبعاد الفرعية لها مع الدرجة الكلية للاكتئاب النفسي.

كما أجرى القرالة (2022) دراسة هدفت إلى تعريف مستوى الشعور بالتماسك، واختبار العلاقة بين الاكتئاب وعلاقته بالشعور بالتماسك لدى عينة من النساء المعنَّفات في دمشق، وكذلك معرفة الفروق على مقياسي الاكتئاب والشعور بالتماسك تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية، وتكوَّنتْ عينةُ الدراسة من (100) سيدةٍ ممن تراوحت أعمارهن بين 55–25 سنةً ويراجعنَّ العيادة النَّفسية في الهلال الأحمر للعنف في دمشق؛ بسبب تعرضهنَّ للعنف، ومن أدواتِ الدراسة التي استخدمتها الباحثة: مقياس (بيك) (BDI)، ومقياس الشعور بالتماسك النَّفسي، وتوصلتِ الدراسة لنتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة من النساء المعنَّفات على مقياس الاكتئاب وفق متغير الحالة الاجتماعية لصالح النساء المتزوجات.

كما سعت دراسة مالك وآخرين (Malik et al. 2021) إلى التعرف إلى طبيعة العلاقة بين العنف الأسري والاكتئاب والقلق ونوعية الحياة لدى النساء المتزوجات في مستشفيات روالبندي وإسلام أباد، استخدمتِ الدراسة (مقياس الاكتئاب والقلق والإجهاد ونوعية الحياة) كأداة لجمع البيانات من مصادرها الأوَّلية، وقد تمثَّل مجتمع الدراسة بجميع المرضى الإناث ضحايا العنف المنزلي اللواتي زُرنَّ معهد روالبندي للعلوم الصحية للعلاج، وقد اُعتمد على استخدام تقانة العينات غير الاحتمالية المتتالية لاختيار العينات من مجتمع الدارسة، وقد بلغ حجم العينة (116) سيدةً من النساء اللواتي تعرضنَّ للعنف المنزلي ممن زُرنَّ المعهد، خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج تمثَّل أهمها في وجود علاقة إيجابية بين العنف المنزلي وحالات الاكتئاب والقلق والتوتر لدى النساء ضحايا العنف المنزلي في مستشفيات روالبندي وإسلام أباد.

بينما هدفت دراسةُ أهيناكو (Ihenacho, 2020) إلى التعرف إلى أثر العنف الأسري والعمر على ظهور أعراض الاكتئاب لدى النساء المتزوجات في ولايتي اونيتشا واناميرا في نيجيريا، واعتمدت على أداتي؛ قائمة مراجعة سلوك الصراع الزوجي (MCBC)، ومقياس الاكتئاب (CESD) لجمع البيانات من مصادرها الأوَّلية، حيثُ تمثَّل مجتمع الدراسة بالنساء المتزوجات في ولايتي اونيتشا واناميرا في نيجيريا، و تكونتْ عينة الدراسة من (200) امرأةٍ متزوجةٍ مقسمات بواقع (100 تعرضنَّ للضرب، و100 لم يتعرضنَّ للضرب). وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج تمثَّل أهمها في وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين النساء المعنَّفات وغير المعنَّفات في تقرير الاكتئاب، كما أظهرتِ النتائج أيضا وجود فروق معنوية في مظاهر الاكتئاب تُعزى لمتغير العمر، إذ إن مستويات الاكتئاب كانت أعلى لدى النساء الشَّابات المعنَّفات مقارنة بالنساء المسنات المعنَّفات. وأخيرًا فقد أظهرتِ النتائج وجود أثر للعنف الجسدي المتمثِّل بالضرب على حالات الاكتئاب لدى النساء المعنَّفات، إذ أن العنفَ الجسدي يُعدُّ السبب الرئيس في ظهور حالات الاكتئاب لدى هؤلاء النساء.

وسعت دراسة جونكر، وآخرين (Jonker , et al.. 2019) إلى التعرف الى طبيعة العلاقة بين الرفاء والاكتئاب واضطراب ما بعد الصدمة لدى النساء المعنفات وتكونت عينة الدراسة من (183) من المعنفات في (18) مركزاً للنساء المعنفات في هولندا، وطبق مقياس الرفاه، ومقياس الاكتئاب النفسي، ومقياس اضطراب ما بعد الصدمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الاكتئاب الشديد كان بنسبة (31%)، والاكتئاب المتوسط (29%) من عينة الدراسة، كذلك أفادت النتائج بوجود علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين الاكتئاب واضطراب ما بعد الصدمة.

بعد مراجعة الباحثتين للدراسات السابقة تبين أن هناك اتفاقاً واضحاً وجلياً بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة العربية والأجنبية من حيث موضوع الدراسة، وكذلك من حيث استخدام متغير الاكتئاب والفئة المستهدفة وهي النساء المعنفات، ولكن الدراسات السابقة استخدمت متغيرات أخرى مع متغير الاكتئاب على خلاف الدراسة الحالية التي تميزت بعنوانها لتناولها موضوع الاكتئاب لدى شريحة مهمة من شرائح المجتمع وهن النساء المعنفات، إلا أن الدراسة الحالية استفادت من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة وبيان أهدافها.

وقد أكدت الدراسات ومنها دراسة جونكر وآخرين (Jonker et al. 2019) أن مستوى الاكتئاب الشديد بنسبة (31%)، والاكتئاب المتوسط (29%) من عينة الدراسة، أما دراسة وادي (2022) بينت أن مستوى الاكتئاب النَّفسي كان أكبر من المتوسط، كما تبين من دراسةُ حنا والشريف (2022) أن مستوى الأعراض الاكتئابية كان فوق المتوسط، وترى الباحثتان أن العنف الذي يمارس ضد النساء يؤثر على الصحة النفسية لديهن، لذا اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة من حيث النتيجة.

وفي هذا السياق فإنَّ هذه الدراسة تسعي إلى التعرف إلى مستوى الاكتئاب النَّفسي الناجم عن العنف لدى النساء المعنَّفات في محافظات غزة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يُعدُّ الاكتئاب النفسي من أبرز الاضطرابات النفسية التي تترافق مع شيوع ظاهرة العنف بأشكاله المتنوعة، وتُعدُّ المرأة إحدى الأطراف التي تعاني من ظاهرة العنف في المجتمعات ذات الطابع الذكوري؛ ففي بيئة محافظات قطاع غزة قد أشارت الدراسات التي تناولتْ هذه الظاهرة الى وجود درجة مرتفعة للعنف الموجه ضدّ النساء بأشكاله المتنوعة التي تشمل العنف النفسي والجسدي والاقتصادي والجنسي. هذا بالإضافة إلى وجود درجة مرتفعة من الاكتئاب النفسي لديهنَّ وفقًا لمقياس الاكتئاب النفسي لدى النساء المعنَّفات في قطاع غزة (أبو جبل، 2017). وإذ كشفت الدراسات أنَّ نسبة النساء الفلسطينيات المتزوجات اللاتي تعرضنَّ لشكلٍ واحدٍ على الأقل من أشكالِ العنفِ في حدث واحد على الأقل بنسب تراوحت بين (23٪ إلى 37٪) بين الأعوام 2005–2012، بينما ارتفعت هذه النسبة إلى (58.2%) عام 2019م. وهذا يعني أنَّ البنية التحتية هي التي تنتج العنف وتتفاعل مع أشكال العنف الأخرى المتأصلة في الثقافة المحلية ويعززها الهيكل الذكوري للمجتمع الفلسطيني (Abu Awwad, 2016) و(عوض، 2022)، واستناداً إلى ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في: الاكتئاب النفسي لدى النساء المعنفات في محافظات غزة من وجهة نظرهن؟

ويتفرع منها:

1. ما مستوى الاكتئاب النفسي لدى النساء المعنفات في محافظات غزة من وجهة نظرهن؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاكتئاب النفسي لدى عينة من النساء المعنَّفات في محافظات غزة تُعزى لمتغيرات الدراسة (المواطنة والحالة الاجتماعية والمستوى التعليمي ومستوى الدخل وطبيعة الأسرة)؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرفُ إلى مستوى الاكتئاب النفسي لدى عينة من النساء المعنَّفات في محافظة غزة.
2. الكشفُ عن الفروق في مستوى الاكتئاب النفسي لدى عينةٍ من النساء المعنَّفات في محافظات غزة تبعًا لمتغيرات الدراسة (المواطنة والحالة الاجتماعية والمستوى التعليمي ومستوى الدخل وطبيعة الأسرة).

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في الآتي:

1. توفير البيانات التي يمكن أن تبنى عليها سياسات المؤسسات، وبرامجها ذات العلاقة بالنساء المعنفات.
2. الاستناد على نتائج الدراسة للبحث في الطرق والأساليب الأنسب لعلاج ظاهرة الاكتئاب لدى المرضى في بيئة قطاع غزة.
3. المساهمة في تطوير برامج علاجية ووقائية وتنفيذها لمعالجة الاكتئاب النَّفسي لدى النساء المعنفات.
4. تُشكِّلُ الدراسةُ نقطةَ انطلاقٍ للباحثين لإجراءِ مزيدٍ من البحوثِ والدراساتِ للتعرفِ إلى الآثارِ النفسيةِ المترتبةِ على العنف لدى النساء.

مصطلحات الدراسة:

الاكتئاب النَّفسي: (تعريف بيك) عرَّفه بأنَّه أحدُ الاضطرابات الوجدانية التي تتسمُ بحالةٍ من الحزن الشديد، وفقدان الحب وكراهيَّة الذات، والشعو بالتعاسة، وفقدان الأمل وعدم القيمة، ونقص النشاط، والاضطراب المعرفي متمثلاً في النَّظرية السَّلبية للذات وانخفاض تقديرها، وتشويه المدركات وتحرِّيف الذاكرة، وتوقع الفشل في كلّ محاولةٍ، ونقص الفاعليَّة" (أحمد وعلي، 2018: 470).

تُعرِّفُ الباحثتان الاكتئاب النَّفسي إجرائيًا: هو اضطراب مزاجي يتميز بمشاعر الحزن والكآبة والفقدان وبشكل مستمر، ويتمثل في الدرجة الكلية التي تحصل عليها النساء المعنَّفات على مقياس الاكتئاب المستخدم في الدراسة الحالية.

النساء المعنَّفات: "هن سيدات تعرضن لنوع أو أكثر من أنواع العنف وتقــدمن لدار الحماية الاجتماعية لحمايتهنَّ والإيواء" (الغامدي،2020: 264)

تعريف العنف ضد المرأة: "هو شكل من أشكال العنف يُمارس ضدّ المرأة من قبل شريكها أو آخرين، عند هجرها أو عزلها أو ملاحقتها ومطاردتها أو الحدّ من استقلاليتها، وتعريضها لصدمات نفسية نتيجة الاعتداء على أطفالها، أو استخدام أطفالها للتجسس عليها، أو حرمانها من زيارة أطفالها (Muthami, 2017: 20).

تُعرِّفُ الباحثتان العنفَ ضدّ المرأةِ إجرائيًا: هو كل تصرف يؤدي إلى إلحاق الأذى بالمرأة، وقد يكون الأذى: جسديًا أو نفسياً، أو لفظيًا أو جنسيًا أو إهمالاً عاطفيا أو اقتصاديا، ومسجلة ضمن مؤسسات الحماية.

حدودُ الدراسةِ:

تتحددُ الدراسةُ الحاليةُ بالمحدداتِ الآتية:

حد الموضوع: تناولتِ الدراسةُ الحاليةُ الاكتئاب النَّفسي لدى النساء المعنَّفات في محافظات قطاع غزة، وحُدد ذلك من خلال أداة الدراسة المتمثِّلة في مقياس بيك للاكتئاب.

الحدُّ المكاني: أُجريتِ الدراسةُ في المراكز والمؤسسات الأهليَّة والحكومية المعنية بالنساء المعنَّفات في جميع محافظات قطاع غزة مثل (مؤسسة بيت الأمان للرعاية الاجتماعية، ومؤسسة عايشة، وغيرها).

الحدُّ الزماني: أُجريتِ الدراسةُ في العام 2022.

الحدُّ البشري: اقتصرتِ الدراسةُ على النساء المعنَّفات ممن يتلقينَّ الخدمةَ من المراكز والمؤسسات الأهليَّة والحكومية بمحافظات قطاع غزة.

الطريقة والإجراءات

منهجُ الدراسةِ:

استخدمتِ الباحثتان المنهجَ الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة بغية تحقيق الغايات النهائية المرصودة، حيث يُعدُّ المنهجُ الوصفي أحدَ المناهجِ التي تركزُ على وصفِ الظاهرة، وتحليلها، وتفسيرها وصولًا إلى الاستنتاجات العلميَّة الصحيحة، كما أنَّه يحقق للباحثةِ فهم أفضل للظاهرة المدروسة عن طريق تحليل بيئة الظاهرة المدروسة، وبيان العلاقة بين مكوناتها.

مجتمعُ الدراسةِ العام:

يتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع النساء المعنَّفات في قطاع غزة والبالغ عددهم (3632) من النساء المعنَّفات (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2019، 40).

عينةُ الدراسةِ:

تألفتْ عينةُ الدراسةُ من عينتين، وهما:

العينةُ الاستطلاعية: تكوَّنتْ عينةُ الدراسةُ الاستطلاعيةُ من (40) من النساء المعنَّفات اُخترنَّ بالطريقة القصديَّة على أن يتمَّ استثناؤهم من العينة الفعلية؛ ذلك بهدف التأكد من خصائص أدوات الدراسة ومدى ملاءمتها لجمع البيانات من عينة الدراسة.

العينةُ الفعليَّةُ: لأغراض تمثيل مجتمع الدراسة المتمثَّل بالنساء المعنَّفات في محافظات قطاع غزة للعام 2022 والبالغ عددهم (3632) فقد لجأتِ الباحثتان إلى الاعتماد على أسلوب العينة العشوائية البسيطة، حيثُ قامت باختيار عينة ممثلة بلغ قوامها (387) من النساء المعنَّفات المترددات على المؤسسات، والمراكز الأهليَّة والحكوميَّة المعنيَّة بتلك الفئة في جميع محافظات قطاع غزة والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة:

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

المتغير		العدد	النسبة المئوية
المواطنة	مواطنة	102	26.4
	لاجئة	285	73.6
	المجموع	387	100.0
الحالة الاجتماعية	أنسة	65	16.8
	متزوجة	266	68.7
	مطلقة	39	10.1
	أرملة	17	4.4
	المجموع	387	100.0
المستوى التعليمي	أمي	11	2.8
	ابتدائي	36	9.3
	دبلوم	77	19.9
	جامعة	166	42.9
	إعدادي	37	9.6
	ثانوي	60	15.5
	دراسات عليا	0	0
	المجموع	387	100.0
طبيعة الأسرة	أسرة ممتدة	158	40.8
	أسرة نووية	229	59.2
	المجموع	387	100.0
مستوى الدخل	ضعيف جداً	224	57.9
	ضعيف	82	21.2
	متوسط	81	20.9
	مرتفع	0	0
	المجموع	387	100.0

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في مقياسُ بيك للاكتئاب: فبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلّقة بموضوع الدراسة تم استخدام مقياس بيك للاكتئاب من (إعداد بيك 1984م)، وتعريب عبد العزيز ثابت (2003).

وصف المقياس:

يتكوّن المقياس من (21) عبارةً، أمام كل منها أربع عبارات فرعيَّة، وعلى المفحوص أن يحدد مدى انطباق أيّ من العبارات الفرعية عليه، وذلك بوضع دائرة حول رقم العبارة التي تتفق مع رأيه.

والنسخة العربية من هذا المقياس حسبت في دراسات على البيئة الفلسطينية، حيثُ قام (ثابت، 2003) بتعريبه وتقنينه؛ ليناسب البيئة الفلسطينية وقد طُبق في عدد من الدراسات في البيئة الفلسطينية، وكانت مصداقيته عالية (وادي 2021، الكرنز، 2019، سعود 2015).

تصحيحُ المقياس: تتراوحُ درجةُ كلّ عبارة فرعيَّة من عبارات المقياس من 0 إلى3 درجات، بحيثُ إذا وضع المفحوص دائرة حول العبارة الأولى فإنّه لا يحصل على درجة، وتكون درجته صفر، ويحصل على درجة واحدة إذا وضع الدائرة حول رقم العبارة الثانية، بينما إذا وضعها حول رقم العبارة الثالثة فإنّه يحصل على درجتين، ويحصل على ثلاث درجات إذا وضع الدائرة حول رقم العبارة الرابعة.

وتتراوحُ درجاتُ المقياس بين (0 –63 درجة)، وتدل الدرجة المنخفضة على أن المفحوص غير مكتئب، بينما تدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من الاكتئاب لدى المفحوص. وتم حساب معدل الاكتئاب على النحو الآتي: (من 0–9 لا يوجد اكتئاب، من 10–15 اكتئاب بسيط، من 16 –23 اكتئاب متوسط، من 24–36 اكتئاب شديد، 37 فما فوق اكتئاب شديد جداً).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

للتعرف إلى الخصائص السيكومترية للمقياس، حسبتِ الباحثتان معاملات الثبات والصدق للمقياس، وتعرض الباحثتان النتائج كما يأتي:

صدق البناء باستخدام معادلة بيرسون:

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (40) من النساء المعنَّفات، وحُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كلّ فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه؛ وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

جدول (2): معامل ارتباط كلّ فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس

م	الفقرة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة sig	م	الفقرة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة sig
1	الحزن	.698**	.000	12	فقدان الاهتمام	.540**	.000
2	التشاؤم	.646**	.000	13	التردد	.440**	.004
3	الفشل السابق	.526**	.000	14	انعدام القيمة	.510**	.001
4	فقدان الاستمتاع	.562**	.000	15	تغيرات في نمط النوم	.542**	.000
5	مشاعر الإثم (تأنيب الضمير)	.420**	.007	16	فقدان الطاقة	.436**	.005
6	مشاعر العقاب	.327*	.039	17	القابلية للغضب أو الانزعاج	.426**	.006
7	عدم حب الذات	.337*	.033	18	فقدان الشهية	.416**	.008
8	نقد الذات	.374*	.018	19	صعوبة التركيز	.341*	.031
9	الأفكار أو الرغبات الانتحارية	.520**	.001	20	الإرهاق أو الإجهاد	.468**	.002
10	البكاء	.471**	.002	21	فقدان الاهتمام بالجنس	.394*	.012
11	التهيج أو الاستثارة	.509**	.001				

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (.01) = .393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (.05) = .304

يبيّن الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كلِّ فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لفقراته دالة عند مستوى دلالة (.01)، وبذلك تُعدُّ فقرات المقياس صادقة لما وضعت لقياسه.

ثباتُ المقياس Reliability:

أجرتِ الباحثتان خطوات التأكد من ثبات المقياس؛ وذلك بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية بطريقتين وهما: التجزئة النصفية، ومعامل ألفا كرونباخ.

1. **طريقةُ التجزئةِ النصفيّة Split-Half Coefficient:** قامتِ الباحثتان بقياس معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفيَّة، حيثُ جُزئ المقياس إلى نصفين (الفقرات ذات الأرقام الفردية، والفقرات ذات الأرقام الزوجية)، ثم حُسب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية، وبعد ذلك صُحح معامل الارتباط بمعادلة جتمان وحُصل على النتائج الموضحة في الجدول الآتي.

جدول (3): معاملات الارتباط بين نصفي المقياس ككل قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل

	عدد الفقرات	معامل الثبات قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
الدرجة الكلية للمقياس	21	.772	.871

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي للمقياس (.776)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات تطمئنُ الباحثتين إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

2. **طريقةُ ألفا كرونباخ:** استخدمتِ الباحثتان طريقةً أخرى من طرق حساب الثبات، وهي طريقة ألفا كرونباخ؛ وذلك لإيجاد معامل ثبات المقياس، حيثُ حصل على قيمة معامل ألفا للمقياس ككل والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (4): معاملات ألفا كرونباخ للمقياس ككل

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية للمقياس	21	.810

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي للمقياس (.810)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثتين إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

خطوات الدراسة:

اتُبعت الإجراءات الآتية لتنفيذ الدراسة:

1. مخاطبة الجهات الرسمية في المؤسسات العاملة في مجال رعاية النساء المُعنّفات من أجل الحصول على الموافقة بتطبيق مقياس الدراسة.
2. مراجعة الأدب السابق والدراسات السابقة وتوظيفها لغايات الدراسة.
3. بناء أداة الدراسة، والتحقق من صدقها وثباتها.
4. تطبيق مقياس بيك للاكتئاب على (387) من النساء المُعنّفات متلقيات الخدمة من المؤسسات ذات العلاقة وذلك في مدة ستة أشهر.
5. إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة ومعالجتها بواسطة رزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) وإعداد البحث بصورته النهائية.

المعالجات الإحصائية:

تم حساب الانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية، واستخدام معامل ارتباط جتمان للتجزئة النصفية المتساوية، ومعامل ارتباط ألفا كرونباخ، وكذلك تم استخدام اختبار (t.test) للفروق بين متوسطات عينتين فأكثر، واختبار التباين الأحادي (One way ANOVA) للفروق بين متوسطات ثلاث عينات فأكثر.

نتائج الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتجمعة من مقاييس الدراسة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS)؛ وذلك وفق الآتي.

نتائج الإجابة عن التساؤل الأول ومناقشتها:

تمثّل السؤال الأوّل للدراسة في: ما مستوى الاكتئاب النَّفسي لدى عينة من النساء المعنَّفات في محافظات غزة؟

وللإجابة عن هذا التساؤل استخدمتِ الباحثتان المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي وقيمة "ت"، لكلِّ فقرةٍ من فقرات المقياس؛ وفيما يأتي تفصيل النتائج:

جدول (5): المتوسطاتُ والانحرافاتُ المعيارية والوزن النسبي لكلِّ فقرةٍ من فقرات(مقياس بيك للاكتئاب)، وكذلك ترتيبها في المقياس

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة "ت"	sig	الترتيب
1	الحزن	1.912	.972	63.74	2.269	.024	1
2	التشاؤم	1.765	1.057	58.83	-.654	.514	5
3	الفشل السابق	1.351	1.056	45.05	-8.359	.000	18
4	فقدان الاستمتاع	1.904	.978	63.48	2.099	.036	2
5	مشاعر الإثم (تأنيب الضمير)	1.535	.882	51.16	-5.913	.000	16
6	مشاعر العقاب	1.724	1.103	57.45	-1.364	.173	6
7	عدم حب الذات	1.129	1.065	37.64	-12.395	.000	20
8	نقد الذات	1.814	1.104	6.47	249.	.804	4
9	الأفكار أو الرغبات الانتحارية	729.	.885	24.29	-23.807	.000	21
10	البكاء	1.837	.926	61.24	791.	.430	3
11	التهيج أو الاستثارة	1.674	1.047	55.81	-2.360	.019	10
12	فقدان الاهتمام	1.468	.961	48.92	-6.804	.000	17
13	التردد	1.556	1.025	51.85	-4.691	.000	15
14	انعدام القيمة	1.253	1.042	41.77	-1.322	.000	19
15	تغيرات في نمط النوم	1.721	.933	57.36	-1.668	.096	7
16	فقدان الطاقة	1.713	.967	57.11	-1.766	.078	9
17	القابلية للغضب أو الانزعاج.	1.661	.980	55.38	-2.780	.006	12
18	فقدان الشهية	1.602	.917	53.40	-4.245	.000	13
19	صعوبة التركيز	1.674	.920	55.81	-2.684	.008	11
20	الإرهاق أو الإجهاد	1.716	.914	57.19	-1.812	.071	8
21	فقدان الاهتمام بالجنس	1.576	1.092	52.54	-4.030	.000	14
	الدرجة الكلية للمقياس	33.315	11.041	52.88	-7.991	.000	

يتضح من الجدول السابق أن الدرجة الكلية لمقياس الاكتئاب حصلت على متوسط حسابي (33.315)؛ وهي اكتئاب شديد.

ومما سبق يتضح أنَّ نسبة الاكتئاب لدى السيدات المعنَّفات شديدة، وربما يرجع ذلك لأنَّ النساءَ لا يفصحنَّ عن العنف الواقع عليهنَّ منذ تعرضهنَّ له؛ ممَّا يؤدي إلى تكرار جميع أشكال العنف، وبشكلٍ مستمرٍ ممَّا يُولِّد عندهنَّ حالةً من الاكتئاب بسبب كبتِ مشاعرِ الحزنِ داخلهنَّ، وإصابتهنَّ بمزاجٍ مكتئبٍ بشكلٍ دائمٍ، وفقدانِ المتعة بالحياة وما يترتب عليها من فقدان الطاقة والقابلية للغضب وصعوبة التركيز، وهذا بدوره يزيد من نسبةِ الاكتئاب لديهن ويقلل من دافعيتهن وحماسهن ويسهم في تدهور حالتهن النفسية.

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من حنا والشريف (2022)، ودراسة وادي (2022)، ودراسة القرالة (2022)، ودراسة جونكر وآخرين (Jonker, et al. 2019) ، بينما اختلفت مع دراسة مالك وآخرين (Malik et al. 2021)، ودراسةُ اهيناكو (Ihenacho, 2020).

يتضح من الجدول السابق أنَّ أعلى فقرتين في المقياس:

- الفقرة (1): والتي نصَّتْ على (الحزن) حيثُ احتلَّتِ المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (63.74%)، وهذا يدل على استمرار الحزن لديهنَّ؛ ممَّا يؤدي إلى المزاج المنخفض بشكلٍ مستمر والذي يؤدي بدوره إلى زيادة في درجة الاكتئاب.

- بينما الفقرة (4): والتي نصَّتْ على (فقدان الاستمتاع) احتلتِ المرتبةُ الثانيةُ بوزنٍ نسبي قدره (63.48%)، والذي يبيَّن زيادة درجة الاكتئاب، لأن الحزن بشكلٍ مستمرٍ يفقدهنَّ الشعور بمتع الحياة. وكما أن هذين العرضين مهمان حتى تستوفي شروط التشخيص، حيث يبيَّن دليل التشخيص الخامس (DSM5)، بأنَّ وجود واحد من هذين العرضين بشكلٍ أساسي مع الأعراض الأخرى كافٍ لتشخيص الاكتئاب.

وكانتْ أدنى فقرتين في المقياس:

- الفقرة (7): التي نصَّتْ على (عدم حب الذات) حيثُ احتلتِ المرتبةُ العشرين بوزنٍ نسبي قدره (37.64%)، وهذا يدل على أنَّ المرأةَ الفلسطينية رغم تعرضها للعنف إلا أنَّها ربما تتكيف مع الظروف القائمةً مرضاةً لأولادها ومن أجل الحفاظ على أسرتها، وهذا يجعلها تسعى للتغلب على تلك الظروف والضغوطات.
- الفقرة (9): التي نصَّت على (الأفكار أو الرغبات الانتحارية) حيثُ احتلتِ المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (24.29%)، وهذا يدل على صمود المرأة الفلسطينية رغم تعرضها للعنف وتمسكها بتربية أبنائها والرضا بالقضاء والقدر، والنظرة الإيجابية البناءة لدورها الإنجابي كأم وهو التربية, وخوفها على أبنائها من الضياع والتشرد، وتمسكها بالجانب الديني، ودعم الجانب الأسري من قبل المحيطين بها.

نتائج الإجابة عن التساؤل الثاني ومناقشتها:

تمثّل السؤال الثاني للدراسة في: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاكتئاب النفسي لدى عينة من النساء المعنَّفات في محافظات غزة تُعزى لمتغيرات الدراسة (المواطنة، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي، مستوى الدخل، طبيعة الأسرة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضيات الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) في مستوى الاكتئاب النَّفسي لدى عينة من النساء المعنَّفات في محافظات غزة تُعزى لمتغير (المواطنة)

وللإجابة عن هذا الفرض تم استخدام اختبار "t. test" والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (6): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تُعزى لمتغير المواطنة

	المواطنة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للاكتئاب	مواطنة	102	35.755	9.411	2.620	.009	دالة عند .01
	لاجئة	285	32.442	11.458			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (385)، وعند مستوى دلالة (.05) = 1.96

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (385)، وعند مستوى دلالة (.01) = 2.58

يتَّضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (.05) في الدرجة الكلية لمقياس الاكتئاب، أيّ أنَّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المواطنة، ولقد كانت الفروق لصالح المواطنة.

وتفسرُ الباحثتان ذلك: بأن المواطنين في محافظات قطاع غزة غالبًا ما يعيشون في مناطق محدودة؛ لأنهم هم السكان الأصليين للأرض؛ لذلك فإنَّ العادات والتقاليد وثقافة المكان لم تتغير، وهي ثقافة متوارثة تشجع العنف وهيمنة الرجل على المرأة ووضوح السلطة الذكورية بالتعامل مع السيدات، وأصبحتْ موروثًا ثقافيًا من جيل إلى جيل، بالإضافة إلى تدني مستوى الاقتصادي نتيجة الحروب المتكررة والحصار المستمر والجائر على غزة، والانقسام السياسي الذي ولَّد حالةً من الفقرِ؛ ممَّا زاد من حجم الضغوطات النَّفسية في ظلِّ استمرار الأزمة السياسية، والوضع الاقتصادي السَّيِيء ؛ ممَّا أدى إلى مزيد من الضغوط والدخول في أعراض الاكتئاب النَّفسي، بينما المهاجرون بدأوا حياة الهجرة والنزوح واعتادوا على الظروف الصعبة والتي ربما جعلتهم أكثر تكيفاً معها، وجعلهم يسعون للتغلب على تلك الظروف والحد من تأثيرها على شخصيتهم، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في عدم استخدام متغير مواطن أم للاجئ.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) في مستوى الاكتئاب النَّفسي لدى عينة من النساء المعنَّفات في محافظات غزة تُعزى لمتغير (الحالة الاجتماعية).

وللإجابة عن هذا الفرض استخدمتِ الباحثتان أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA.

جدول (7): مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحريَّة ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تُعزى لمتغير الحالة الاجتماعية

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للاكتئاب	بين المجموعات	1388.823	3	462.941	3.883	.009	دالة عند .01
	داخل المجموعات	45664.717	383	119.229			
	المجموع	47053.540	386				

ف الجدولية عند درجة حريَّة (3،383)، وعند مستوى دلالة (.01) = 3.83

ف الجدولية عند درجة حريَّة (3،383)، وعند مستوى دلالة (.05) = 2.62

يتَّضح من الجدول السابق أنَّ قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (.05) في الدرجة الكلية لمقياس الاكتئاب، أيّ أنَّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

ولمعرفة اتجاه الفروق استخدمتِ الباحثتان اختبار شيفيه البعدي والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (8): اختبار شيفيه تُعزى لمتغير الحالة الاجتماعية

الفئات		الفرق بين المتوسطين	القيمة الاحتمالية sig
آنسة	متزوجة	-4.134-	.060
	مطلقة	-5.702-	.086
	أرملة	-7.857-	.074
متزوجة	مطلقة	-1.568-	.873
	أرملة	-3.723-	.603

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في متغير الحالة الاجتماعية لصالح المتزوجات.

تفسر الباحثتان ذلك بأن المتزوجة انتقلت من بيئة الأهل إلى بيئة بيت الزوج، وتختلف اختلافًا كليًا عن بيئة الأهل؛ ممَّا زاد عليها العديد من الأعباء والمسؤوليات والمهام، وأصبحت مسؤولة عن زوجها وأبنائها، وخاصة إذا كانت تعيش في منزل عائلة الزوج الممتدة تكون تحت سيطرة أهل الزوج بأفعالها وتصرفاتها ومحط أنظار الآخرين؛ ممَّا يُولِّد حالة من الضغوطات النَّفسية والتي تزداد في ظلِّ الوضع الاقتصادي السَّيىء النتائج عن الحصار والبطالة والانقسام، وهنا يكون الزوج دائمًا شديد الغضب والحزن؛ لعدم قدرته على تلبية الاحتياجات الأوَّلية الأساسية لأفراد أسرته، مع تكاثف هذه العوامل تُولِّد حالة من الحزن المستمر لدى السيدة وعدم الشعور بالسعادة، الأمر الذي يؤدي بها إلى أعراض الاكتئاب، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة القرالة (2022) في وجود اكتئاب لدى المعنفات لصالح المتزوجات.

بينما كانت بين الآنسة والمطلقة لصالح المطلقة، ويرجع ذلك لأسباب متعددة، منها: الوصمة الاجتماعية للمطلقة، والحرمان العاطفي، وعدم تقبل الأهل بوجود سيدة مطلقة داخل المنزل، وخصوصًا لو كانت السيدة لديها أطفال، من هنا تزيد المسؤولية وحجم المعاناة لديها؛ لأنها تصبح بحاجة ماسة إلى تلبية الاحتياجات الأوَّلية الأساسية لديهم، فتصبح عالة على الأهل لعدم توافر مصدر رزق لها، وهناك بعض الأهالي لم يتقبلوا وجود الأبناء مع السيدة ممَّا يؤدي إلى تشتت الأبناء ما بين الزوجة المطلقة وما بين الزوج، ووجود الأبناء عند الزوج يؤدي إلى حالة من القلق والخوف والتوتر الدائم والحزن والبكاء المستمر لعدم القدرة على مشاهدتهم، وعدم توافر مصدر رزق لها ولأبنائها، هذه العوامل تؤدي إلى حالة من الاكتئاب.

وأوضحتِ النتائج أن للدرجة الكلية للاكتئاب لمتغير الحالة الاجتماعية بين الآنسة والأرملة لصالح الأرملة، ويعزى ذلك لأن الأرملة فقدت السند والمعيل لها، وزادت من عبء المسؤوليات عليها ونظرة المجتمع السلبية اتجاها (وصمة الأرملة)؛ أيّ عندما تريد أن تختلط بالمجتمع وتندمج كإنسانة عادية، مثل: استكمال مرحلة التعليم، أو الدمج في الوظائف تُقمع ويُنظر إليها نظرة سلبية وكأنه ليس من حقها أن تعيش حياة سعيدة، وتُلام من قبل الآخرين على أيّ تصرف يدخل عليها البهجة والسرور، وكأنه

يجب أن تظلَّ تلبس اللباس الأسود وتظهر بالعبس والحزن والحداد على وفاة زوجها. وهناك بعض السيدات الأرامل في نزاع مستمر مع أهل الزوج وخصوصًا على قضايا الميراث، وقضايا السكن، وقضايا الأطفال، وكفالة الأطفال، وهذا يزيد من حجم الضغوطات والمسؤوليات والأعباء بجميع الاتجاهات سواء كانت من قبل الأسرة أو المجتمع، وهذا يؤثر على حياتها الشخصية وينعكس على مزاجها وحالتها النَّفسية والجسدية والاجتماعية.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) في مستوى الاكتئاب النَّفسي لدى عينة من النساء المعنَّفات في محافظات غزة تُعزى لمتغير (المستوى التعليمي).

وللإجابة عن هذا الفرض استخدمتِ الباحثتان أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA.

جدول (9): مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحريّة ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تُعزى لمتغير المستوى التعليمي

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للاكتئاب	بين المجموعات	5110.527	5	1022.105	9.285	.000	دالة عند .01
	داخل المجموعات	41943.013	381	110.087			
	المجموع	47053.540	386				

ف الجدولية عند درجة حرية (6،381) وعند مستوى دلالة (.01) = 2.85

ف الجدولية عند درجة حرية (6،381) وعند مستوى دلالة (.05) = 2.12

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (.05) في الدرجة الكلية للمقياس، أيّ أنَّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المستوى التعليمي. ولوحظ أن الدراسات السابقة لم تستخدم متغير مستوى التعليم.

ولمعرفة اتجاه الفروق استخدمتِ الباحثتان اختبارَ شيفيه البعدي والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (10): اختبار شيفيه تُعزى لمتغير المستوى التعليمي

الفئات		الفرق بين المتوسطين	القيمة الاحتمالية sig
أمي	ابتدائي	3.500	.967
	إعدادي	3.545	.954
	ثانوي	8.078	.297
	دبلوم	12.081*	.049
	جامعي	13.116*	.014
ابتدائي	إعدادي	0.0454	1.000
	ثانوي	4.578	.346
	دبلوم	8.581*	.034
	جامعي	9.616*	.002
إعدادي	ثانوي	4.532	.083
	دبلوم	8.535*	.006
	جامعي	9.571*	.000
ثانوي	دبلوم	4.002	.494
	جامعي	5.038	.073
دبلوم	جامعي	1.035	.999

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين المستوى التعليمي للأمي والمستوى الدبلوم والجامعي لصالح الأمي، وبين الابتدائي والدبلوم والجامعي لصالح الأمي، وبين الإعدادي والدبلوم والجامعي لصالح الإعدادي، ولم يتَّضح فروق في المستويات الأخرى. وتفسرُ الباحثتان ذلك: من خلال عملها في الميدان اتَّضح أنَّ النسبة الأكبر من النساء من عينة الدراسة أميات أو ذات تعليمي متدنٍ ويرجع ذلك لحرمان السيدات التعليم وتزويجهنَّ مبكراً، وعدم اختلاطهنَّ بالحياة الاجتماعية، وعدم معرفتهم بحقوقهنَّ، واقتناعهنَّ بأنَّهن فقط زوجات عليهنَّ مسؤولية الطبخ وتربية الأبناء فقط لا غير، وهذا المفهوم مكتسب من ثقافة الأسرة التي عاشت بها، وعدم قدرتهنَّ على ممارسة تقنيات التخفيف من الضغوطات النَّفسية التي يعانينَّ منها، ومن هنا نؤكد أنَّه كلما زاد المستوى التعليمي أصبحت خبرات الإنسان وتجاربه أعلى، وقادراً على تجاوز الصعوبات والمهام وانغماسه بالمجتمع، وممكن التحاق السيدات بوظائف معينة هذا يزيد من تعزيز ثقتها بنفسها وتحقيق ذاتها وتوفير احتياجاتها الأوَّلية ومعرفتها بحقوقها، ولكن العكس لو كانت السيدة أميّة يكون الموروث الثقافي هو السائد في التربية وتنشئة الأبناء ونظرتها لنفسها.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) في مستوى الاكتئاب النَّفسي لدى عينة من النساء المعنَّفات في محافظات غزة تُعزى لمتغير (مستوى الدخل).

وللإجابة عن هذا الفرض استخدمتِ الباحثتان أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA.

جدول (11): مصدرُ التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تُعزى لمتغير مستوى الدخل

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للاكتئاب	بين المجموعات	3999.999	2	1999.999	17.838	.000	دالة عند .01
	داخل المجموعات	43053.541	384	112.119			
	المجموع	47053.540	386				

ف الجدولية عند درجة حرية (2،384) وعند مستوى دلالة (.01) = 4.66

ف الجدولية عند درجة حرية (2،384) وعند مستوى دلالة (.05) = 3.02

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (.05) في الدرجة الكلية للمقياس، أيّ أنَّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير مستوى الدخل.

ولمعرفة تجاه الفروق قامت الباحثتان باستخدام اختبار شيفيه البعدي، والجدول (19) يوضح ذلك:

جدول (12): اختبار شيفيه الفروق التي تُعزى لمتغير مستوى الدخل

الفئات		الفرق بين المتوسطين	القيمة الاحتمالية sig
ضعيف جداً	ضعيف	8.016*	.000
	متوسط	3.782*	.023
ضعيف	متوسط	-4.234*	.040

يتَّضح من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير مستوى الدخل ولصالح أصحاب مستوى الدخل ضعيف جداً.

بين مستوى الدخل الضعيف جدًا والضعيف لصالح الضعيف جدًا، وبين الضعيف جدًا والمتوسط لصالح الضعيف جداً، وبين الضعيف والمتوسط لصالح الدخل الضعيف.

وتفسرُ الباحثتان ذلك بـــ: مستوى الدخل الضعيف جدًا، ويرجع ذلك لعدم القدرة على تلبية الاحتياجات الأوَّلية وتوفير المتطلبات الأساسية لها ولأبنائها، وعدم الاستقرار داخل المنزل وخصوصًا لو كانت السيدة تعيش في منزل للإيجار، وعدم توافر فرص وظيفية للنساء؛ ممَّا يؤدي إلى لجوء بعض السيدات إلى العمل ببرامج تمكين اقتصادي، مثل: (الخياطة، والتطريز، والتصنيع الغذائي، والتجميل...إلخ)، ولكنَّ هذه البرامج لا ترفع من قيمة الدخل لعدم توجه المجتمع لها وبحاجة إلى تكاليف باهظة، وفرص

للتسويق، وهناك بعض الأسر تلجأ إلى الشؤون الاجتماعية أو الطرود الغذائية التي توفرها وكالة الغوث الدَّوليّة (كوبون الوكالة)، ولكنَّ هذه المساعدات لا تكون بشكلٍ دائمٍ، وتكون بشكلٍ متقطع وبفترات متباعدة، أيّ مصدر الدخل للأسرة هو الأساس في زيادة نسبة الفقر، وهذا يؤدي إلى زيادة الضغوطات النَّفسية وزيادة الاكتئاب، ولكنَّ الأسر التي يتوافر بها راتب شهري ثابت تكون –نوعًا ما– قادرةً على توفير الاحتياجات، ولوحظ ان الدراسات السابقة لم تستخدم متغير مستوى الدخل.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) في مستوى الاكتئاب النَّفسي لدى عينة من النساء المعنَّفات في محافظات غزة تُعزى لمتغير (طبيعة الأسرة)

وللإجابة عن هذا الفرض قامت الباحثتان باستخدام اختبار "T. test" والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (13): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تُعزى لمتغير طبيعة الأسرة

	طبيعة الأسرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للاكتئاب	أسرة ممتدة	158	34.873	9.561	2.319	.021	دالة عند .05
	أسرة نووية	229	32.240	11.857			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (385) وعند مستوى دلالة (.05) = 1.96

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (385) وعند مستوى دلالة (.01) = 2.58

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (.05) في الدرجة الكلية للمقياس، أيّ أنَّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير طبيعة الأسرة. ولقد كانت الفروق لصالح اللواتي يسكنَّ في أسرة ممتدة. وتفسرُ الباحثتان ذلك: بأنَّ النساء اللواتي يعشنَّ في أسرة ممتدة يكن عليهنَّ الأعباء أكبر من النساء اللواتي يعشنَّ في أسرة نووية؛ ففي الأسرة الممتدة تضطر النساء لتحمل مسؤولية كبيرة وهي مسؤولية أسرتها من زوج وأبناء، وأيضًا مسؤولية متطلبات بيت أهل الزوج، أيّ طوال الوقت تكون داخل المطبخ لإنجاز ما يتطلب إنجازه من أعمال، بجانب ذلك تَحَكُّم أهل الزوج بحياتها الشخصية وفي تربية أبنائها، بجانب شعور السيدة بعدم الاستقرار الأسري، وعدم أخذ حريتها سواء بالحديث أو الملبس أو الأكل، وأحيانًا تَعَرُض السيدة أو أبنائها لتحرش جنسي من داخل الأسرة الممتدة، وهنا لا تشعر بجو من الألفة والمودة داخل العائلة الممتدة، و–أحيانًا– يكون الزوج غير عامل أو يعمل لدى والده؛ فيكون مصدر الدخل هو الحمو، ويصبح هو المُتحكم والمُهمين على المنزل وعلى القرارات جميعها، على العكس السيدة التي تسكن بمفردها هي وأطفالها وزوجها، ولوحظ أن الدراسات السابقة لم تستخدم متغير مستوى طبيعة الأسرة.

التوصيات:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثتان بما يأتي:

1. الحد من الظروف التي تسهم في رفع مستوى الاكتئاب لدى النساء المعنفات في قطاع غزة من خلال تشجيعهن على محاربةُ الصمتِ وعدم التهاون بالعنف، وخصوصًا من قِبل المرأة نفسها وتوعيتها على عدم تقبل العنف الموجه إليها، وتشجيعها على الإبلاغ عن أيّةِ إساءةٍ تتعرض لها، واتخاذ القرار المناسب، وتحمل مسؤوليته، وذلك من خلال توفير الدعم اللازم لها، وتحسين الوعي بحقوقها وكرامتها، وإكسابها المهارات النَّفسية والاجتماعية للوقاية من العنف والتعامل معه.
2. توعية أهالي الفتيات المواطنات بأهمية مساعدة فتياتهن على العيش بكرامة وبيان أهمية امتثالهم لتعاليم ديننا الإسلامي وسنة رسولنا الكريم، الذي حثنا على حُسن معاملة المرأة وإكرامها وعدم إهانتها بما يعزز من ثقتهن بأنفسهن، ويسهم في الحد من إصابتهن بالاكتئاب.
3. توعيةُ الفتياتِ قبل الزواجِ من أجل أن تكون مهيأة للحياةِ الزوجيةِ، ومن أجل أن تكون على علم بالمسؤوليات التي ستقع عليها؛ لتتفادى الضغط النَّفسي والمشاكل التي ممكن أن تحدث.
4. حث الآباء على الاهتمام بتعليم البنات؛ لما لذلك من أثر في توعيتهن بحقوقهن وواجباتهن مما يقلل من فرص تعرضهن للعنف ويخلق بيئة إيجابية خالية من العنف؛ مما يساعدهن على بناء شخصيتهن بشكل سليم.

5. تفعيلُ دَوْرِ القانون في ضمان احترام القيم الأخلاقية والدينية في التعامل مع النساء المحتاجات، وذلك بمحاسبة الذين يفتقرون إلى القيم والأخلاق والدينية، وتشديد العقوبة على الذين يستغلون مراكزهم من المسؤولين وذوي النفوذ في استغلال احتياجات النساء المادية لإشباع أهوائهم الشخصية غير الأخلاقية.

قائمة المصادر والمراجع باللغة العربية:

- أحمد، أسماء وعلي، سحر. (2018). فاعلية برنامج إرشادي نفسي ديني في علاج بعض مشكلات الاكتئاب الناتجة عن سوء التوافق النفسي والدراسي لدى عينة من طالبات جامعة نجران. المجلة التربوية، 1(53)، 465 – 488.
- أبو جبل، رنا (2017). العنف الموجه نحو الزوجة وعلاقته بالرضا عن الحياة والاكتئاب لدى الزوجات في غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الازهر. غزة، فلسطين.
- ثابت، عبد العزيز (2003). مقياس الاكتئاب في البيئة الفلسطينية، متاح عبر الرابط/
- https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Famthabetnet.wordpress.com%2F
- wp-content%2Fuploads%2F2018%2F11%2Fbeck-anxiety-inventory-
bai.docx&wdOrigin=BROWSELINK ، تم الاسترجاع في تاريخ 2022/06/12.
- الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (2019). النتائج الأولية لمسح العنف في المجتمع الفلسطيني 2019، رام الله ، فلسطين.
- حنا، ألين والشريف، بسمة (2022). قلق المستقبل وعلاقته بالأعراض الاكتئابية والميول الانتحارية لدى النساء المعنفات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 30(4)، 412-429.
- سعد الله، عزة (2021). أثر عدوان مايو 2021 على أشكال وأنواع ومسببات العنف ضد النساء والفتيات المبني على النوع الاجتماعي. ورقة بحثية. مركز شؤون المرأة، غزة، فلسطين.
- سعود ، أسماء (2015). فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي مقترح لتخفيف الاكتئاب لدى أمهات الأطفال المصابين بتشوهات خلقية. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الاسلامية. غزة، فلسطين.
- الشواشرة، عمر ومحمود، سبين (2014). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالاكتئاب لدى النـــساء المعنفات في منطقة المثلث. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 2(8)، 363-393.
- عوض، علا. (2022). المساواة بين الجنسين من أجل غدٍ مستدام، الجهاز المركزي الفلسطيني للإحصاء، تم الاسترجاع بتاريخ 2022/08/12، متاح عبر الرابط https://pcbs.gov.ps/postar.aspx?lang=ar&ItemID=4187.
- الغامدي، رحمة (2020). الصلابة النفسية وعلاقتها ببعض أعراض الاضطرابات السيكوسوماتية لدي النساء المعنفات بدار الحماية الاجتماعية في مدينة نجران. مجلة التربية، 2(186)، 281-257.
- القرالة، عبد الناصر(2022). فاعلية برنامج جمعي يستند إلى نظرية العلاج المعرفي السلوكي في تحسين تمايز الذات وخفض غموض الهرمية لدى النساء العاملات في الحقل الطبي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 18(1)، 87-101.
- الكرنز، إياد (2019). الآثار النفسية للعنف المبنـــي على النوع الاجتماعي وعلاقتها باستراتيجيات التكيف لدى الطالبات الجامعيات في قطاع غزة، رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تونس.
- وادي، علوية (2022). المساندة الاجتماعية والمرونة النفسية وعلاقتها بمستوى الاكتئاب النفسي لدى السيدات المعنفات في محافظات غزة–فلسطين. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة البطانة، السودان.

References:

- Abu Awwad, N. (2016). Re-integration of Women Survivors of Gender-Based Violence: Combating Violence against Women in Palestinian Society. Institute of Women's Studies, Birzeit University, 20-21.
- Abu Jabal, Rana (2017). Wife-directed Violence and its Relationship with Life Satisfaction and Depression among Wives in Gaza. (in Arabic). Unpublished Master's Thesis. Al-Azhar University. Gaza, Palestine.
- Ahmed, Asmaa & Ali, Sahar. (2018). The effectiveness of a religious psychological counseling program in treating some depression problems resulting from poor psychological and academic adjustment among a sample of female students at Najran University. (in Arabic). Educational Journal, 1(53), 465-488 .
- Al- Al-Karnz, Iyad (2019). The Psychological Effects of Gender-Based Violence and Their Relationship to Coping Strategies among University Students in the Gaza Strip, (in Arabic). Unpublished Doctoral Dissertation. Faculty of Humanities and Social Sciences, Tunisia.

- Al-Ghamdi, Rahma (2020). Psychological Resilience and its Relationship to Some Symptoms of Psychosomatic Disorders among Battered Women at the Social Protection Home in Najran City. (in Arabic). Journal of Education. 2(186), 257-281.
- Al-Qarala, Abdel-Nasser (2022). The Effectiveness of a Group Program Based on Cognitive-Behavioral Therapy Theory in Improving Self-Differentiation and Reducing Hierarchy Ambiguity among Working Women in the Medical Field. (in Arabic). The Jordanian Journal of Educational Sciences. 18(1), 87-101.
- Al-Shawashreh, Omar & Mahmoud, Sabeen (2014). Irrational Thoughts and Their Relationship to Depression Among Battered Women in the Triangle Region. (in Arabic). Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies. 2(8), 363-393.
- Awad, Ola. (2022). Gender Equality for a Sustainable Tomorrow, Palestinian Central Bureau of Statistics, (in Arabic). 22/08/2022, https://pcbs.gov.ps/postar.aspx?lang=ar&ItemID=4187
- Campbell, J. C., Kub, J., Belknap, R. A., Templin, T. N., & Nadon, S. (2013). Predictors of depression, anxiety, and PTSD symptomatology in response to relationship violence disclosure among Hispanic women. Journal of Interpersonal Violence, 28(14), 2849-2865.
- Hanna, Alin & Al-Sharif, Basma (2022). "Future Anxiety and Its Relationship with Depressive Symptoms and Suicidal Tendencies Among Abused Women) in Arabic (." Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies, 30(4), 412-429 .
- Ihenacho, M. N. (2020). The Influence of Family Violence and Age on The Manifestation of Depressive Symptoms Among Women. Clinical and Experimental Psychology, 6(4), 1-4.
- Jonker, I. E., Lako, D. A., Beijersbergen, M. D., Sijbrandij, M., van Hemert, A. M., & Wolf, J. R. (2019). Factors related to depression and post-traumatic stress disorder in shelter-based abused women. Violence against women, 25(4), 401-420.
- Juli M. R. (2014). The presence of depression in women who are victims of violence. The experiences of Anti-Violence centers in the region of Calabria. Psychiatria Danubina, 26 Suppl 1, 97–102
- Malik, M., Munir, N., Ghani, M. U., & Ahmad, N. (2021). Domestic violence and its relationship with depression, anxiety and quality of life: A hidden dilemma of Pakistani women. Pakistan journal of medical sciences, 37(1), 191.
- Muthami, J.M. (2017). Impact of Cognitive Behavioral Therapy on Women Exposed to Domestic Violence in Kibra Sub-County, Nairobi City County-Kenya, (PhD thesis), University of Nairobi, 29- 31.
- Qiu, H., Ren, W., Yang, Y., Zhu, X., Mao, G., Mao, S., Lin, Y., Shen, S., Li, C., Shi, H., Jiang, S., He, J., Zhao, K., Fu, Y., Hu, X., Gu, Y., Wang, K., Guo, X., & He, J. (2018). Effects of cognitive behavioral therapy for depression on improving insomnia and quality of life in Chinese women with breast cancer: results of a randomized, controlled, multicenter trial. Neuropsychiatric disease and treatment, 14, 2665–2673.
- Saadallah, Azza (2021). The Impact of the May 2021 Aggression on the Forms, Types and Causes of Gender-Based Violence Against Women and Girls. (in Arabic). Research Paper. Woman's Affairs Center, Gaza, Palestine.
- Saoud, Asmaa (2015). The Effectiveness of a Proposed Cognitive-Behavioral Therapeutic Program to Alleviate Depression Among Mothers of Children with Congenital Malformations. (in Arabic).Unpublished Master's Thesis. The Islamic University. Gaza, Palestine.
- Sullivan, T. P., Weiss, N. H., Price, C., & Pugh, N. (2014). Risk and protective factors for women's PTSD symptoms resulting from intimate partner violence. Psychology of Women Quarterly, 38(1), 1-14.
- Thabit, Abdul Aziz (2003). "Depression Scale in the Palestinian Environment,]in Arabic[. available at: [https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Famthabetnet.wordpress.com%2Fwp-content%2Fuploads%2F2018%2F11%2Fbeck-anxiety-inventory-bai.docx&wdOrigin=BROWSELINK], retrieved on 12/06/2022 ".
- The Palestinian Central Bureau of Statistics (2019). Preliminary Results of the Survey on Violence in the Palestinian Society 2019,]in Arabic[. Ramallah, Palestine .
- Wadi, Alawiya (2022). "Social Support and Psychological Resilience and Their Relationship with the Level of Psychological Depression Among Abused Women in Gaza Governorates - Palestine."]in Arabic[. Unpublished Doctoral Dissertation. Al-Batana University, Sudan .
- World Health Organization, (2021). Violence against women, https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (47) .September 2025
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

Education is a Comparative Study in Light of the Vision of John Dewey and Paulo Freire

Ms. Natasha Omar Ahmed Abu Ziyad[1], Prof. Nayef Abd Alraouf Mohammad Alkhateeb[2]*

1 PhD student, Al-Quds University, Faculty of Educational Sciences, in Educational Administration and Leadership, Palestine - Jerusalem.

Orcid No: 0009-0004-0566-2756
Email: natasha.o.ziyad@hotmail.com

2 Professor, Al-Quds University, Faculty of Educational Sciences, in Educational Administration and Leadership, Palestine - Ramallah.

Orcid No: 0009-0003-1364-8404
Email: nayefalkhateeb2016@yahoo.com

Received:
31/07/2024

Revised:
31/07/2024

Accepted:
21/10/2024

***Corresponding Author:**
natasha.o.ziyad@hotmail.com

Citation: Abu Ziyad, N. O. A., & Alkhateeb, N. A. A. M. Education is a Comparative Study in Light of the Vision of John Dewey and Paulo Freire. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies. https://doi.org/10.33977/1182-016-047-008

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: This study aimed to compare the educational philosophies of John Dewey and Paulo Freire by examining the historical and cultural contexts that shaped their ideas. It also sought to explore the core principles of their educational thought and the characteristics of the educational systems and practices they advocated.

Methods: To achieve the objectives of the study, the historical approach was adopted, which aims to know the historical origins of the development of education for both John Dewey and Paulo Freire, as well as the analytical approach to the philosophical ideas and opinions put forward by both thinkers and the critical approach to them.

Results: The results showed the difference in the historical circumstances that led to the emergence of Dewey's and Freire's philosophies and the similarity of their critical thought as progressive and reformist for Dewey and revolutionary and liberating for Freire in educating the oppressed. Moreover, the educational philosophy of Dewey and Freire focuses on the social nature of education. It rejects traditional methods of rote and banking education. They also call for giving the learner the opportunity to participate in solving educational problems of a realistic nature, whether it is project-based education, according to Dewey, or dialogical according to Freire. The aim is to develop the learner's critical thinking skills.

Conclusions: The study highlights the importance of conducting further studies on the status of Dewey and Freire's theory in contemporary digital education.

Keywords: John Dewey, Paulo Freire, progressive education, dialogical emancipatory education, philosophy of education.

التعليم دراسة مقارنة في ضوء رؤية جون ديوي وباولو فريري

أ. نتاشه عمر أحمد أبو زياد[1] ، أ.د. نايف عبد الرؤوف محمد الخطيب[2]*

[1]طالبة دكتوراه، جامعة القدس، كلية العلوم التربوية، دكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية، القدس، فلسطين.

[2]أستاذ دكتور، جامعة القدس، كلية العلوم التربوية، دكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية، القدس، فلسطين.

الملخص

الأهداف: هدفت الدراسة إلى مقارنة فلسفة كل من جون ديوي وباولو فريري التربوية، انطلاقاً من نشأتهما والسيرورة التاريخية التي أسهمت في ذلك، وتوضيح طبيعة الفكر التربوي لديهما، وملامح النظام التعليمي والممارسة التربوية التي ينشدانها.

المنهجية: قد اعتمد لتحقيق أهداف الدراسة المنهج التاريخي الذي يرمي إلى معرفة الأصول التاريخية لتطور التعليم لدى كل من جون ديوي وباولو فريري، وكذلك المنهج التحليلي للأفكار والآراء الفلسفية التي طرحها كلا المفكرين، والمنهج النقدي لها.

النتائج: وقد أوضحت النتائج اختلاف الظروف التاريخية التي أدت لنشوء فلسفة ديوي وفريري، وتشابه فكرهما النقدي بوصفه تقدمياً اصلاحياً لدى ديوي، وثورياً تحررياً لدى فريري في تعليم المقهورين، كما أن الفلسفة التربوية لدى ديوي وفريري تركز على الطبيعة الاجتماعية للتعليم، وترفض الأساليب التقليدية في التعليم التلقيني والبنكي، وكما يدعوان إلى إعطاء المتعلم فرصة المشاركة في حل المشكلات التعليمية ذات الطبيعية الواقعية، سواء أكان تعليماً قائماً على المشروع وفق ديوي، أم حوارياً وفق فريري. الهدف هو تنمية مهارة التفكير الناقد لدى المتعلم.

الخلاصة: توصي الدراسة بأهمية إجراء مزيد من الدراسة حول مكانة نظرية ديوي وفريري في التعليم الرقمي المعاصر.

الكلمات المفتاحية: جون ديوي، باولو فريري، التربية التقدمية، التربية الحوارية التحررية، فلسفة التربية.

المقدمة

شغلت فلسفة كل من جون ديوي"، وباولو فريري مكانة بارزة في الفكر التربوي الحديث، فقد أدرك ديوي أن التعليم في عصره لم يمنح الطلاب فرصة: لإخراج أفضل ما لديهم، بل إنه كان شكلياً يرمي إلى تراكم المعرفة: النظرية فقط، مؤكداً أن نسبة النجاح في الحياة ستكون أكبر إذا تم تطبيق المعرفة النظرية: عملياً (Shyman, 2011) ويعد جون ديوي من أبرز فلاسفة القرن العشرين، ومفكريه وله الفضل في تطور حركة الإصلاح التربوي في الولايات المتحدة الامريكية، وطرح العديد من القضايا التربوية والاجتماعية، انطلاقاً من توجه براغماتي خاص (Gibbon, 2019) وتتلخص مُثُل ديوي التعليمية في كتابه:"الخبرة والتعليم"، الذي نُشر لأول مرة في عام 1938، وعدّ الأساس لجميع كتاباته: اللاحقة حول فكرة التعليم (Nweke & Owoh, 2020)، كما يعد كتاب المعلم البرازيلي باولو فريري "تعليم المقهورين" أو"أصول تربية المضطهدين (Pedagogia do Operimido) " الذي نشر في العام 1968م، كتاباً ثورياً ومن أهم: الكتب التي ظهرت في الفكر: العالمي: الحديث، وتكمن أهميته في أنه تعبير أصيل عن تجربة حيّة، ورؤية ثاقبة لاحتياجات المقهورين في عالم، ازدحمت فيه الأيديولوجيات: والثورات: وتعدد في الاستلاب" والقهر، وقد توطدت شهرة هذا الكتاب في المجالات التربوية على أنه يقدم "نظرية جديدة في أساليب التعليم (فرايري، 1980). وقد احتل تعليم المقهورين مكانته بما طرح من أفكار حول التدريس النقدي، والتي توصف أيضاً بأنها نظرية نقدية متكاملة (Nweke & Owoh, 2020) إن المقارنة: بين ديوي وفريري" تعود للمكانة التاريخية الفلسفية والتربوية لهما، ولما قدماه من إسهام في فهم أهمية علم أصول التربية والتدريس بكونها انعكاساً" لمنهج فكري ديمقراطي، ونشر أفكارهما التي ترسخ أفكار التعليم الديموقراطي الذي يقدم دليلاً على العلاقة الصحية بين الثقافة والسياسة الديمقراطية (Feinberg & Torres, 2001) بالإضافة إلى التقارب الوثيق الذي يجمعهما فيما يتعلق بمناهجهما التعليمي. بالإضافة لكونهما يمثلان اتجاهات تقدمية تدعو لجعل التعليم والتعلم، مستندان إلى الوعي "النقدي لمفاهيم المواطنة الديمقراطية (Abdi, 2001) وتأكيد كلا "الفيلسوفين على مفهوم: الفعل "بدلاً من" التنظير، وتثمين الممارسة "العملية في: التعليم، والاهتمام بالمنهجيات" التربوية التي تعزز هذا التوجه، وتتصف:أنظمة التعليم التقديمة بالحساسية" "للاختلافات,الثقافية، ومراعاة :خصوصيتها لتحقيق" "ديمقراطية التعليم، وبلوغ "المواطنة" الحقة، حيث يؤكد" ديوي أن "التعليم لا ينبغي أن يكون خياراً فردياً خاصاً بل ضرورة، مجتمعية لجميع الأفراد، كما يرى "فريري أن: الأمل الذي يحرك الأفراد نحو التعلم والتطور والنمو المستمر، والذي لا يمكن تحقيقه إلا بالتواصل مع الآخرين (Shyman, 2011).

وقد وقد تناولت عدة دراسات الفكر التربوي لدى كل من جون ديوي وباولو فريري حيث بينت دراسة (الزعبي، 2018) التي هدفت توضيح أسس فلسفة التعلم لدى ديوي وفريري باعتماد منهج نقدي تحليلي ومراجعة فلسفية، وأكدت نتائجها الدور الذي قدمه ديوي في مجال فلسفة التربية في سياقها الاجتماعي، ومكانة منهج فريري في ربط التعليم بالجذور الثورية، مشيرة إلى التوافق بين كل منهما في تأكيد تطبيق الديموقراطية في التعليم وربطها بحل المشكلات والمشروعات في مراحل عملية التعليم المختلفة؛ كما سعت دراسة (شعيبي ودوس وعلي، 2023) إلى توضيح مكانة نظرية باولو فريري في تعليم الكبار، وقد بينت نتائجها أن معاناة فريري تعد سبباً في ظهور أفكاره التحررية على قهر المقهورين، قوامه الحوار بين المعلم والمتعلم، واعتباره التعليم حق للجميع، وقد قام (Shyman, 2011) بدراسة رمت إلى مقارنة بين مفهومي الديمقراطية والتجربة، في عينة من الأعمال الكبرى لديوي وفريري وفق منهج تاريخي وتوصلت نتائجها إلى أن ديوي وفريري عالمان نقديان بارزان ناقشا النظام التعليمي الصحيح، وقد كونا رؤية متشابهة حول التعليم، وقد حركهما معاً سبب مشترك وهو فقر النظام التقليدي؛ كما هدف كلاهما إلى تطوير نظام تعليم يهتم بتجربة المتعلم؛ وقد توصلا إلى استنتاجات متقاربة نسبياً، مع اختلاف في آليات التطبيق، والتعليم وفقاً لهما مبني على تجربة المتعلم، إنه تعليم حواري ويمكن أن يسهمفي تعزيز الديمقراطية في المجتمع بكونها أداة اصلاح وتحرر؛ وقد أجرى كل من (السيف، اليساري والشمري، 2019) دراسة هدفت إلى تحديد القيم التربوية في كتاب "تعليم المقهورين" وكيفية توظيفها في المؤسسات التربوية المعاصرة، وفق منهج وصفي تحليلي للمحتوى، وتوصلت نتائجها إلى أن اكثر القيم بروزاً، هي القيم التعليمية والذاتية والاجتماعية والأخلاقية، وقد أوصت بتوظيفها في مؤسسات التعليم الحديثة؛ كما هدفت دراسة (قروني، عمر وقلامين، 2020) إلى تحديد بعض من الأفكار الإصلاحية في الفكر التربوي لدى باولو فريري بكونه رائد التعليم التحرري، وفق منهج تحليلي تاريخي فلسفي، وقد توصلت نتائجها إلى تأكيد فكر فريري على معاناة التربية والتعليم في دول العالم ولاسيما النامية والواقعة تحت وطأة الغزو والقمع وهو ما ينعكس على السياسة التربوية والتعليمية، مؤكدة ضرورة التحول نحو التربية التحررية بكونها انعكاس للإنسانية في التعامل مع القهر من خلال معالجة المشلات بشكل واقعي يرمي إلى تجاوز التحديات بالتنظيم والتعاون وتنمية روح البحث والحوار بعيداً عن النظم التلقينية البنكية السائدة في العالم الثالث. كما أجرى

(مرزوق وعلي، 2012) دراسة هدفت إلى توضيح النظرية التربوية لباولو فريري وتطبيقاتها في العالم النامي دراسة تحليلية نقدية، وقد أكدت نتائجها أن أهم ما يميز فكر فريري هو تأكيده على التعليم البنكي يعيق الإبداعوالتفكير النقاد وهو انعكاس لقهر مجتمعي، والحل الوحيد هو التعليم الناقد الحواري المؤمن بإيجابية المتعلمين وانسانيتهم، وقد أوصت بتطوير النظام التعليمي من خلال تنويع طرائق التدريس والتقويم وإقامة علاقات تفاعلية قائمة على الاحترام والمشاركة بين المعلم والمتعلم، ومراعاة البعد الإنساني لديهم .

وانطلاقاً مما تعانيه: البلاد النامية في الألفية: الثالثة للقرن الحادي والعشرين، من تفاقم الأزمات، وتجدد"الصراعات،على المستويات المختلفة، التي تتجلى بتبدلات: جذرية في النظم "التربوية والتعليمية، ناتج عن تعقد المشكلات: التي تواجهها، وحرمان، العديد من الأفراد بمراحل عمرية مختلفة من التعليم النظامي"المدرسي من جهة، وظهور: مشكلات جديدة في النظم التعليمي ذاتها، وهو ما يطرح "العديد من: التساؤلات حول كيفيه، التعامل مع كل هذه: التحديات، وهل يمكن: المحافظة على مكانة ما هو موجود، من التوجهات" التربوية، والممارسات"المتصلة بالتعليم والمناهج وطرائق: التدريس في هذه المرحلة، وكل ذلك انطلاقاً من "تحليل نظري: لفلسفة رائدين من رواد :التربية"الحديثة وهما "جون: ديوي" والتعليم :التقدمي، و"باولو :فريري" التعليم النقدي الحواري"، في محاولة لاستخلاص أوجه: التشابه والاختلاف، ومدى ملاءمة ما قدماه في هذه الفترة الزمنية، هو ما يسعى إليه البحث الحالي.

مشكلة الدراسة:

أسهمت"التغيرات: الحضارية، والثقافية في إنتاج رؤى فلسفية تعكس تطور التاريخ: البشري في حقب زمنية: متعاقبة، يمثل البعض منها توجهات حداثية، وما بعد الحداثية، بل إنه يلامس حياة الأفراد إلى بعد ما بعد الحداثي، هذه الحقبة"التي أفرزت: تغيرات في جميع الميادين الحياتية، وظهرت ملامحها في فلسفة التربية والتعليم؛ ولطالما كان الفكر الناقد هو المخرج الحقيقي لتجاوز الفجوات، بواقعية "تستشرف متطلبات "التغيير (موسى، 2023). وقد استطاعت النظريات"التربوية الحديثة: من تقديم أطر وممارسات عملية واقعية لإحداث التغيير بكونه اصلاحاً أو تحرراً نحو تحقيق: مجتمع ديموقراطي (أحمد، 2020). ويعد فكر: "جون ديوي ذا طابع، تربوي تقدمي إصلاحي، كما يتصف فكر باولو: فريري بكونه ثورياً نقدياً، ومثالاً "حياً على ذلك، بالرغم من الفارق الزمني بين ما طرحه المفكران:التربويان، إلا أن القراءات "المتسمرة لهما تظهر العديد من أوجه التشابه كما الاختلاف معاً، وبذلك تهدف" هذه الدراسة: إلى مناقشة فكر ديوي التربوي، ومقارنته مع ما طرحه فريري في كتابه "تعليم المقهورين"، لما لذلك من أهمية لا سيما في هذه المرحلة: الزمنية، المترافقة بالعديد من التحديات في الميدان "التربوي التعليمي، كما أنها محاولة لتقديم تحليل،نظري لطبيعة السيرورة التاريخية التي أسهمت بظهور فكر كل منهما، وتوضيح "الإنجازات التي قدماها، وطبيعة" الفكر التربوي الذي تبنياه، والمضامين التربوية انطلاقاً منها، في وصف ملامح النظام التعليمي، والممارسة التربوية، ومدى: الإسهام الذي قدماه في تحقيق الاصلاح التربوي ببعديه: التدريجي والجذري، وما هي مكانة ذلك في المرحلة الحالية. وذلك في ضوء ما قدماه من نتاج فكري يسمح بإجراء المقارنة.

ولتحقيق تطرح الدراسة عدداً من الأسئلة تسمح بإجراء المقارنة في محاور وفق ما يلي:

1. ما السيرورة التاريخية التي أسهمت بظهور الفكر"التربوي لدى كل من ديوي وفريري؟
2. ما طبيعة الفكر التربوي والمضامين الفلسفية التي قدمها كل من جون ديوي وفريري؟
3. ما ملامح النظام"التعليمي والممارسة التربوية لدى كل من ديوي: وفريري؟.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية: هذه الدراسة من كونها محاولة لتقديم فهم: أكثر عمقاً حول طبيعةالتغيرات التي تفرضها التبدلات:الحضارية وانعكاساها على الفلسفات"التربوية في حقب زمنية مختلفة، ومكانه:فلسفة كل من "جون ديوي" و"باولو،فريري" منها، ومدى استمرارية: تلك الطروحات، واستشرافها المستقبل بواقعية وموضوعية، واهتمام الباحثين بتحليل أفكارهما لأهميتها ودورها، وتتميز، الدراسة "الحالية باهتمامها بالجانب التربوي والتعليمي لدى ديوي، مقارنة بفكر:فريري في تعليم المقهورين" في زمن زاد فيه القهر وتضاعفت فيه المعاناةالإنسانية من حروب و: كوارث، وأوبئة غيرتنمط الحياة، ووضعت:الإنسان أمام تحديات, تربوية وتعليمية :مستجدة، كما يمكن لهذه الدراسة أن تقدم "رؤية: لمكانة ما طرحه ديوي وفريري في التعليم الرقمي الحديث.

منهج الدراسة:

تستند "الدراسة إلى عدة "مناهج بحثية وهي المنهج التاريخي المقارن الذي يعتمد الرجوع إلى المصادر ذات الصلة بالموضوع والنظر في الحقائق والوقائع الواردة ضمنها والاستدلال على العوامل التي أدت لنشوء الظاهرة التربوية وتطورها (جرجس، 2015، 11). ويساعد المنهج التاريخي في الدراسة الدالة بمعرفة الأصول التاريخية لتطور التعليم لدى كل من جون ديوي وباولو فريري، والمنهج" التحليلي للأفكار والآراء الفلسفية التي طرحها كلا المفكرين، والمنهج النقدي وهو عبارة عن مجموعة من الأدوات والإجراءات التي يتبعها الناقد أثناء قراءة النص الأدبي وتحليله وتفسيره (صلاح، د.ت، 21). وهنا اعتمد في تحليل كتاب تعليم المقهورين لفريري.

أولاً)- السيرورة "التاريخية: لظهور الفكر التربوي لدى كل من ديوي وفريري":

يمثل تاريخ حياة: الفلاسفة والظروف التي نشأوا بها، ضمن: مرحلة تاريخية تنطوي على أحداث متنوعة اجتماعية وسياسية واقتصادية عاملاً هاماً في ظهور أفكارهم وتوجهاتهم الرائدة، ويعد كل من ديوي وفريري من رواد فلسفة التربية، ولتحليل المعطيات والمؤشرات حول ظروف ظهور أفكارهما، وتأثيرها على المستوى: العالمي دور في فهم أعمق لمكانتهما.

نشأ جون"ديوي في الفترة ما بين (1859 إلى 1952م) في الولايات المتحدة:الأمريكية، لأسرة مستقرة قوامها أبمتوسط الحال والثقافة وأم ثرية: ومثقفة، جعلت من نشأته ونموه متوازناً سمح بإكمال مراحله الدراسية وأنهى:المرحلة الجامعية وهو في سن, الخامسة عشرة، ومن ثم حصل على درجة:الدكتوراه في الفلسفة والتربية في العام 1884م من جامعة :جون هوبكنز، قدم بعدها العديد من الإنجازاتالعلمية والمهنية في عدد من الجامعات الأمريكية، وفي العام 1894م، بدأ بإطلاق :أفكاره التربوية الجديدة بتأسيس مدرسة تجريبية نالت الكثير من الإعجاب والنقد في آن معاً ما جعله ينتقل من جامعة اليونيز في :شيكاغو إلى :كلية المعلمين في كولومبيا، ويبقى فيها حتى العام 1930 واعتزال الخدمة (Gordon& English, 2016, 977). وتميزت تلك "المرحلة" بنمو الحركات الاجتماعية التي تدعو للمساواة ولاسيما مع التنوع العرقي والطبقي والاجتماعي والاقتصادي، وتعقد: الحياة: الصناعية، وظهور: الفكر ما بعد "الحداثي، ودعوته إلى التعليم الذي يتعدى الإعداد للحياة ليصبح هو الحياة نفسها (Nweke & Owoh, 2020) كما يعد ديوي "الضلع"الثالث في "مثلث البرغماتية متمثلاً ببيرس وجيمس، وقدم نظرته الخاصة عرفت بالذرائعية أو الأداتية، وهي فلسفة وسيلية إصلاحية انطلقت من تفسير نظرية وليم جيمس للأفكار بوصفها أداة وذريعة لحل المشكلات التي تمنع الإنسان من التكيف مع البيئة وخدمة المجتمع، وقد نقل التجربة إلى بعد آخر يجعل منها عملية" واقعية، مؤكداً أن القيمة الحقيقية لأي فلسفة تكون بوظيفيتها وممارستها عملياً لتشكل بناء خبراتياً مبدعاً: في التعامل مع القضايا: والمشكلات المتنوعة (المرهج، 2008). إنه فيلسوف "براغماتي وعالم: تربوي وأب ومعلم للتوجه التربوي التقدمي، ينظر إلى الفلسفة بأنها الميدان النظري الصوري والتربية ميدانها العملي التطبيقي، وهما معاً أساساً لعملية التعليم قوامها المهارة العملية الواقعية (حسن، 2020). كما أن التربية لدى ديوي عملية اجتماعية ذات بعد مجتمعي قيمي وثقافي، تتأثر بفلسفة"المجتمع وأهدافه وترمي إلى تحقيقها، ويتبنى ديوي وجهة نظر تقدمية تدريجية للتغيير"الاجتماعي والتعليم أداته الإصلاحية لا الثورية، منطلقاً من دور المدرسة في تقديم الإمكانيات والاستعدادات الأساسية اللازمة لجعل أي تغيير دائم ومستمر(Williams, 2017).

كما نشأ المربي" والفيلسوف البرازيلي باولو فريري ما بين (1921 –1997م)، في أسرة: متوسطةالحال، بدأ في العشرينيات من عمره دراسة القانون، لكنه امتهن :تدريس اللغة "البرتغالية في المدرسة: الثانوية، وفي عام 1959 حصل على شهادة "الدكتوراه، وأصبح: أستاذاً في تاريخ:: التعليم، وفلسفته، اهتم بتعليم: الكبار، وحملات محو الأمية للطبقات المهمشةوالفقيرة في الريف: البرازيلي، وتميز بوضعه منهاجاً تربوياً تحررياً، عرف لاحقاً بالتعليم"الحواري النقدي، وقد أصر فريري على استخدام: المواد المطورة: محليًا والمرتكزة على التجارب اليومية: للمتعلمين، منطلقاً من أهدف: التعليم ليس فقط القراءة والكتابة وإنما الحوار"والنقاش لمشكلات" واقعية، نفي في العام 1946 وأسرته إلى تشيلي وأنجز أهم كتبه في العام 1968" تعليم المقهورين" الذي ترجم إلى اللغة الإنكليزية في العام 1970، وترجم إلى العربية في العام 1980. وله العديد من المؤلفات وقد اشتهر بكونه عالماً تربوياً: ومؤسساً للتربية: النقدية كفلسفة في التعليم والتدريس (Nevin, 2021 ,215). عُرف بطريقة التعليم التحررية، وتعد الأسس الفلسفية التي استند إليها فريري ممثلة لتلك المرحلة الزمنية في أمريكا اللاتينية وما فيها من حركات التحرر اللاهوتية، وموجات الفكر الماركسي التحرري، وما طرحه العديد من الفلاسفة كهيجل "وفروم وسارتر وغيرهم (الحشوة، 2021). وهو

ما ظهر بوضوح في فلسفته: الثورية الداعية إلى رفض التكيف مع الواقع والعمل على تغييره من خلال التربية: القائمة على الحوار الحر بين الأفراد المقهورين، لتعديل بنية: المجتمع وعلاقاته: القهرية نحو بناء مجتمع العدالة (الزعبي، 2018).
بالمقارنة بين الفترة التاريخية لدى ديوي وفريري يرى الباحثان أنه برغم اختلاف المنطلق: الفكري والسياسي الذي حرك كلاً من "ديوي وفريري إلا أنهما اتفقا على أن الهدف من التربية:هو التغيير سواء أكان إصلاحياً تقديماً بتعديل طبيعة العلاقات داخل تلك المؤسسات التربوية: لتواكب متطلبات المجتمع، أم هي تربية تحررية ثورية، أمام علاقات قائمة على الاستلاب، والقهر والانطلاق من تربية تهدف لتحرير المجتمع. فالمجتمع هو الهاجس الذي حرّك كل منهما مع اختلافالمرحلة والطريقة لتحقيق ذلك .

ثانياً) ما طبيعة الفكر التربوي والمضامين الفلسفية التي قدمها كل من جون ديوي وفريري ؟

أسهمت: الجهود التي بذلها كل من ديوي وفريري إلى إنتاج بنى نظرية وتوجهات فلسفية تربوية هامة استندت في تطورها على معطيات تاريخية شكلت توجهاً برغماتياً إصلاحياً ثورياً في ميدان التربية والتعليم، وفيما يلي توضيح لها:
قدم"ديوي في رؤية فلسفية برغماتية إصلاحية: تقدمية في التربية والتعليم تؤكد على أن تشكل:المعرفة ما هو إلا ارتباط بين عمليات التغيير والأحداث الواقعية، والمعرفة متصلة بالتجربة، لتكون الخبرة هي وليدة التفاعل بين الإنسان والطبيعة، وأن سعيه الدائم هو للتكيف مع ظروفها المتغيرة لا إلى تجاوزها أو تغييرها (Ralston, 2022). وقد تميز ديوي بواقعية فلسفته ودعوته أن تهبط: الفلسفة من البرج العاجي للتعامل مع مشكلات المجتمع وتعالجها، فالفيلسوف ابن للمجتمع وعليه العمل من أجل مصالح أفراد البشرية جمعاء (أحمد، 2020). ويشير ديوي إلى أن من البراغماتية إعادة كل التفكير التأملي إلى نتائجه الواقعية بطريقة منهجية، تسمح بالبحث عن المفاهيم: وإخضاعها للاختبار، ويبين أن التفكير:ما هو إلا وسيلة، لحل المشكلات التي تواجه الأفراد في الحياتية والاجتماعية (جديدي، 2004). ويرى ديوي أن التربية متصلة بالحياة متجددة باستمرار، إنها مجموعة من العمليات التي ينقل بها المجتمع المعارف والأهداف التي اكتسبها من أجل المحافظة على وجوده، وتجديد تراثه واستمرار نموه، فالتربية هي عملية نمو وتجدد إنها الحياة ذاتها (ديوي، 2010). وبها يتم بناء الخبرة وتعمقيها: لتصبح مهارة يكسب من خلالها الفرد قدرة على الضبط والتحكم في تعامله مع محيطة (رالف، 1964). كما ويربط ديوي" بين التربية: والديموقراطية كممارسة عملية في نطاق: المدرسة، ولا بد للتربية أن تقوم على المساواة والحرية لتحقيق مصالح عامة بوعي قائم على تنظيم التجربة، وإعادة البناء بشكل مستمر، وهو ما على المدرسةأن تقوم به بإثراء أنشطتها وتنظيمها لتحقق الفائدة للمتعلمين (أبو الصبغات، 2009). وتحقيق الديموقراطية بالخبرة بكونها نمواً بنيوياً متكاملاً يحقق الانسجام بين الاهتمامات المختلفة للأفراد لتشكل معاً جسداً متماسكاً (كلي رايت، 2010). كما يؤمن "ديوي أن الخبرة والتجربة:الواعية والتفاعل مع المحيط هي المصدر الحقيقي للقيم والأخلاق ومن خلالها تتشكل الأخلاق الاجتماعية، كما تتشكل المعارف والمهارات والعادات والاتجاهات المختلفة عن طريق الخبرة، والأخلاق ليست فردية أو ذاتية إنما مجتمعية هدفها مصلحة المجتمع العامة، كما أنه يحترم حرية الفرد بكونه غاية بحد ذاته مختلف عن غيره، وهو في الوقت ذاته جزء من المجتمع لا ينفصل عنه (الشيباني، 1971).
كما يعد باولو" فريري من رواد الفكر التربوي: المعاصر، كرس: حياته من أجل النهوض: بالتعليم، وربطة بالحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية، واعتبره أداة لتغيير واقع الطبقة: الفقيرة: المقهورة والمحرومة من حقوقها، منطلقاً من أن تفعيل دور النقد الواعي في مواجهة صور التسلط والقهر (مرزوق، 2012). وقد اعتمدت فلسفة فريري التربوية إلى ثلاثة أسس مترابطة، وهي: الحرية الهدف الذي يسعى له المقهورون، والوعي أداتهم لتحقيق هدفهم، والأنسنة هي النتيجة التي يطمحون إلى تحقيقها في نضالهم نحو التحرر (مرزوق وعلي، 2012). وتقوم دعوة فريري لتعليم المقهورين على تأكيد دور التحرر وتفعيل العقل التواصلي: الذي يرمي إلى ربط الفرد: بالآخر وتفكيك، الأيديولوجيا التي تعيق التحرر مع التمسك بالأمل كمحرك لتحقيق ذلك (فريري، 1980). حيث أضاف "فريري فكرة سياسية اجتماعية وتربوية تسعى إلى إحداث: ثورة كاملة في المجتمع: مع الحفاظ على شعور عام بالأمل، وممارسة هذه الفكرة عملياً من خلال نقل الأمل من المعلم إلى التلميذ، والتقليل من سطوة المعلم، وجعل التعليم عملية اجتماعية بين الأفراد (جاد، 2005). والقهر لدى فريري نسق من القوانين والإجراءات التي تضغط على الناس، وتجعلهم يعتقدون أنّ الفقر والظلم جزء من طبيعة المعاناة الإنسانية، نتيجة استلاب إرادتهم الحرة من قبل أصحاب السلطة، وإغراقهم في الخرافة والوهم، ليصبح القهر ثقافتهم والصمت سلوكهم، والتذبذب بين تشاؤم وتفاؤل مزاجهم، فإذا بهم يعانون الصراع بين قبول الواقع المرير من جهة، والرغبة في تغييره بسعي جاد من جهة ثانية (السيف والسياري والشمري، 2019).

وبالمقارنة بين الفلسفة التربوية لديوي و"فريري يبدو التقارب: بيناً من حيث تأكيد دور التعليم كأداة للتفكير النقدي القائم على التواصل مع المجتمع، وهو ما أشار إليه (Shyman, 2011). بأنّ كلاً من ديوي"وفريري يؤكدان على أهمية التفاعلبين البشر كأساس للعمل والنمو، وهو المفتاح الأهم لخروجهم من القمع: والفردية، كما يظهر أن مكانة ديوي"وفريري كمساهمين فيتطوير النزعة الإنسانية ما هو إلا انعكاس للتغيرات ما بعد الحداثة، التي فقدت الثقة بما طرحته حقبة الحداثة والنزعة الإنسانية القديمة ودعواتها إلى الوعي الفردي، والبحث عن الحقيقة من خلال سطوة العقل الأحادي والمهمين ونشر نزعة: التشيؤ: والتسليع: والاستلاب: (العطاري، 2014).

ثالثاً)– ما ملامح: النظام التعليمي والممارسة التربوية لدى كل من ديوي و فريري؟

بنى ديوي في فكره التربوي انطلاقاً من مبادئ وأسس تمثل مرتكزات في فلسفته التربوية، وهي:

رفض: نظام التعليم: التقليدي: ناقش ديوي الفروق: الجوهرية بين التعليم التقليدي والتقدمي، ونظر إليهما بكونهما يمثلان فلسفتين تعليمتين متضادين، مشيراً إلى أن الاختلاف: بينهما يبدأ من الأهداف: التي يسعى إليها كل منهما والطرائق: والمناهج والتوجهات التربويةوالتعليمية، حيث ينطلق التعليم التقليدي من اكتساب ما هو مدرج بالفعل في الكتب وفي رؤوس المتعلمين، والتركيز على الموضوع بدلاً من: التعلم، ويثمن الاستماع بدلاً من التفاعل وينطلق من النظرة: السلبية للمتعلم وقدراته، ويصفه بأنه تعليمجامد وثابتبل ومفروض وقسري، وكل ذلك يحد من التطور: الفكري والأخلاقي للمتعلمين (ديوي، 2011، 58).

ربط التعليم بالخبرة: يربط ديوي بين الخبرة: العملية: والتعليم التقدمي الذي يوفر للمتعلمين الفرصة للنمو من خلالالتعبير عن أنفسهم بنشاط حر وتجربة فردية وهو ما يتطلب ربط المدرسة والمناهج بالحياة، وجعل التجربة أساس:عملية التعليم والتمييز بين طبيعة الخبرات الإيجابية والسلبية، ما تؤدي له من نتائج تنطوي على المعرفة الواعية للمعنى الذي أنتجته عواقب التجربة، ولتكون التجربة: حقيقية لا بد أن تدفعالفرد نحو المزيد من التجارب، وإلا فإنها تعد تجربة: خاطئة، وهو ما تتصف به الخبرات التي يعيشها الطلبة في التعليم التقليدي لكونها تعيق إمكانية ربط النتائج بالخبرات اللاحقة: وتمنع نموها وتطورها (Nweke &Anthony, 2020). وبالخبرة يتم تحقيق: التعليم الحقيقي، مشيراً إلى أن الخبرة تنشأ من مبدأين رئيسيين، وهما: الاستمرارية التي تظهر في تأثير دائم لتلك الخبرة على مستقبل الفرد، وثانيهما هو التفاعل الناتج عن العمل الاجتماعي بين الأفراد في عملية التعليم (Shyman, 2011). والتعليم: عملية نشطة وبناءة تشمل كلا من المعلم: والطالب تتطلب تطور الطرائقوالأنشطة وإعادة بناء الخبرة، وتنظيمها؛ لتصبح ذات معنى، وأكثر تأثيراً على توجيه الخبرات اللاحقة وربطها معاً، كما يحذر ديوي من أن عدم الرغبة في التعلم تمنع المعلم من مراعاة ميول الطلبة، في طرائق تدريسيه ستطالب المتعلم بالحفظ واسترجاع المعلومات (Shyman, 2011)

وتعتمد الممارسة العملية لنظرية ديوي في التعليم على ثلاثة افتراضات: أولها)– يتعلم الأشخاص بشكل أفضل عندما يشاركون: في تجربة التعلم، ثانيها)– يكتشف: الأفراد المعرفة إذا كانت ذات معنى مهم لهم أو تحدث الفرق في سلوكهم. ثالثها)–التزام: المتعلم بالتعلم يكون في أعلى مستوياته عندما يكون حراً في تحديد طريقة التعلم الخاصة به (Jeffs & Smith, 2005: 67). وبهذه الخطوات يتحقق توجه "ديوي حول التعليم بكونه عملية: إعادة بناء أو إعادة تنظيم الخبرة تضيف إلى التجربة معنى، وتزيد القدرة على توجيه مسار التجارب اللاحقة (Ord, 2012). وبذلك يستند منهج التعليم على الدوافع التي تحرك: المتعلم، وهي: الدافع الاجتماعي للتفاعل ومشاركة الاخرين، الدافع البنائي نحو إنتاج ما هو مفيد، الدافع البحثي: نحو المعرفة بأساليب علمية، الدافع الفني للتعبير عن ذواتهم وميولهم (ديوي، 2015)، كما يراعي: ميول المتعلمين حيث ينطلق من اهتمامات الطلاب، بكونها ميولاً ثابتةحقيقية ودائمة، تدفعهم إلى التفاعل: الإيجابيمع المواقف التعليمية المختلفة؛ والمشاركة والتفاعل في مواقف التعليم لتحقيق أهداف التعلم بالجمع بين المعرفة والنشاط لاكتساب الخبرات التي تنتجها المعرفة والأفكار والأنشطة معاً، والتكامل بين مجالات:المعرفة المختلفة، والربط بين الموضوعات والموادالدراسية:من خلال أنشطة ومعارف تنمي المهارات التي تشكل تكامل المعرفة لدى المتعلم؛ انطلاقاً من التخطيطالعام: بالتعاون بين المعلمين والطلاب: والمختصين، يتحقق ضمن نشاط جماعي تعاوني ينطلق من فاعليةالمتعلم وإيجابية في فريق عملينمي لديه:مهارات: وكفايات:اجتماعية (جديدي، 2014). وتتم علمية التدريس بأسلوبين: الأول (حل المشكلات): وفيه يعد المتعلم باحثاً عن المشكلات ومنتجاً للحلول وفق خطوات علمية: وهي: الشعور بالمشكلة، وتحديدها، وصياغة الفروض واختبارها للوصول إلى النتائج التي تولد لديه الخبرة وتمكنه من الحكم السليم. والثاني (المشروع): يبدأ بدافعيه المتعلمين وميلهم لموضوع محدد يمثل مشكلة تقتضي: الحل، وتحديد هدف يحرك لديهم التفكير، والقيام

بالنشاط العقلي والمعرفي والجسدي لحل المشكلة، ووضع خطة مرنة لتنفيذ ما يلزم لتحقيق الحلول عن طريق: الخبرة داخل غرفة الصف وخارجها، وتقويم: العمل خلال مراحل تطبيقه وعند الانتهاء يتم تقويم:شمولي يسمح برؤية الأهداف كيف تتحقق تدريجياً (مرعي ومحمود، 2000).

كما يضع" فريري تصوراً لدور الخبرة فيالتعليم، بكونها عملية تواصلية مع المجتمع، فالقراءة، لا تقتصر على فك رموز الكلمة أو اللغة المكتوبة؛ بل يسبقها ويتشابك معها معرفة العالم، والفرد ليس نتاجاً: للتعليم الذي تلقاهفي المدرسة فحسب، بل هو نتاج للتفاعل: مع العالم الذي يتعلم فيه وهو المؤثر التشكل الحقيقي في "الكلمة" ذلك أن قراءة العالم تسبق دائماقراءة الكلمة، وقراءة الكلمة تعني قراءة العالم باستمرار وهذه العلاقة التفاعلية هي أساس تكون الأفعال: الحقيقية (Roberts, 2003). ويقدم "فريري فكرته عن "المفهوم البنكي" للتعليم الذي يطالبالمتعلمين بحفظ المحتوى الذي يقدمه المعلم، هذا النوع من التدريس يجعل من الطلاب مجرد أوعية يملؤها المعلم، ويلح على الحفظ وإعادة إنتاج المعرفة يعد بعيداً عن التعليم ذي: المعنى الحقيقي، الفعّال، والذي لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال الحوار (Freire, 2011). وعليه فإن التغيير لابد أن يطال المنهاج وكذلك العلاقة بين المعلم والطالب التي يتحول فيها المعلمون إلى مرشدين وموجهين مع الحفاظ على الاحترام داخل العلاقة التعليمية (Allman & Wallis, 1997) ولن يتحقق ذلك دون مساعدة المعلم: للمتعلم، مع ضرورة احترام خصوصية الطالب وإبداعه ومسؤوليته اتجاه ما يتم تعلمه، كما أنّ المشكلات التي يتم طرحها لتحرك فضولالطلاب لابد أن تكون ديناميكية ومرنة بعيدة عن قوالب المناهج الدراسية النمطية والمقيدة وغير الحساسة للفروقات الثقافية (Freire & Macedo, 1987, 35). كما يؤكد على أهمية الحوار كأسلوب تدريسي يرسخ: التفاعل الديموقراطي، ويبعد الممارسات التسلطية التي تعيق التعلم، وتأكيده أن إشراك المعلم للطالب في فهم المعطيات ووعيها بطريقة نقدية تسمح بإنتاج فهم جديد أكثر استدامة في سياق التجربة الإنسانية الحقيقية .(Freire & Faundez, 1989, 45)

الممارسة العملية لنظرية فريري في التعليم:

قدم فريري طريقة عملية لتطبيق فلسفته التربوية والتعليمة عرف "بالتعليم الحواري"، وقد انطلق فيه من نظرته الاجتماعية لعملية التعليم مع حرصه على الجانب الشعورية والعاطفية والمعرفية في عملية الحوار بين المعلم والمتعلم مؤكداً أن المعرفة هي نتاج الفعل والممارسة (Freire,2000). ويمثل التعليم الحواري النقيض المقابل للتعليم البنكي، وهو يقدمه كبديل تطبيقي عملي للتحرر من الشعارات التي تعيق المقهورين من التحرر، وهو أداتهم النقدية نحو الأصالة وحل المشكلات في العملية التعليمية، فالتعليم الحواري يستند إلى النقد الواعي بهدف حل المشكلات والتناقضات التي تمنع الأفراد من تحقيق التعليم الحقيقي، ولا يمكن أن يتحقق التعليم الحواري بنقل المعرفة التي يكرسها التعليم البنكي، فالتعليم الحواري ينظر إلى الإنسان بكونه كائناً مستمر النمو وفي سعي دائم للتطور، في حين ينظر التعليم البنكي إلى الإنسان بكونه كائناً موجوداً ومحدوداً بوجوده وكينونته، وتبعاً لفريري لن يحدث فعل التحرر إلا بالانتقال من الاستقرار إلى التحول (فريري، 1980؛ Freier, 2004).

يقوم التعليم الحواري"للمقهورين لدى فريري على علاقةحوارية تنشأ بين المعلم والمتعلم تساعدهما على الوعي بمادة التعليم، فلا يقتصر دور المتعلم على الاستماع فقط بل يشارك بالنقد والحوار والبحث مع المعلم وبصورة إيجابية، وهذا النوع من التعليم ينمي لدى الطلبة المسؤولية في مواجهة التحدي ليكونوا عملية الاتصال بحياتهم الواقعية، وليتحلوا بالمزيد من الالتزام والمسؤولية منطلقين من الفهم والوعي لمعطيات الواقع، معتمدين في ذلك على معالجة المشكلات المباشرة أو غير مباشرة التي تواجه تعلمهم بكونهم أفراداً ضمن مجتمع. والمدرس في هذا الحال لا يقدم نفسه بكونه مالكاً للمعرفة بل بكونه شريكاً للمتعلمين من أجل التبصر، وللجانب الشعوري والعاطفي دور هام، فالتعليم الحواري يستلزم الحب كما يستلزم التواضع والثقة بين المعلمين والمتعلمين بما يحفز قدرتهم الإبداعية والنقدية للتغيير، وهو شعور عميق بالتضامن والأمل المشترك لأجل معرفة العالم وإدراكه. ومن هنا تظهر صفة الحوارية في التعليم كمظهر للحرية وتصبح المادة موضوع المعالجة والحوار مشتركة في بنائها بين المعلم والمتعلم، وهكذا وعن طريق طرح المشكلات يبدأ الناس في تطوير ملكاتهم النقدية من خلال طريقتهم في الحياة ومعطيات العالم الذي يعيشون فيه، ويبدأون في رؤية العالم ليس على أنه كتلة جامدة بل على أنه حركة متطورة، بالرغم من أن العاقبة الجدلية بين الإنسان والعالم تظل مستقلة عن الكيفية التي يرى الإنسان بها هذه العلاقة (فريري، 1980، 58–59). وبالتربية يمكن للبشرية تحقيق تطلعها للكمال في عالم دائم التغير، ولا يتم ذلك إلا بوعي علاقة الديالكتيك بين الفعل والتأمل النقدي القائم على الحوار بين الأفراد في المواقف المختلفة، للتغلب على العلاقات القائمة على السيطرة بين المعلم والمتعلم، قوامها الثقة والحب والتواضع والأمل للوصول إلى إنتاج ما هو مبتكر (الحشوة، 2021، 1).

يشير فريري في كتابة "تعليم المقهورين" إلى أن برنامج التعليم التحرري يتطلب توافر ستة أسس أولها الثقة هذه والثقة بالنفس وبالآخرين تنمي الوعي النقدي وتقضي على أسباب الفشل واليأس والتراجع؛ ثانيها الحب هو الذي يطبع العلاقات الحوارية ويقضي على حالات الاستغلال والغزو والخوف والسيطرة، ويعطي الآخرين قيمة وجودهم وحقهم في ممارسة الحياة بكل استقلالية وإرادة حرة، فالحب يسهمفي فهم العالم وحل المشكلات ويشجع على الإبداع؛ ثالثها التواضع حسب فريري، فإن النرجسية هي عدوة التعليم والتعلم؛ لأنها تهدم عملية الحوار كما الغرور، ولذلك يجب أن يتخلى المتحاورون وخاصة في التعليم الحواري عن النرجسية والعمل على التحلي بحسن الأخلاق والتواضع مهما كانت درجتهم العلمية ومكانتهم الاجتماعية؛ رابعها الأمل حيث يؤمن فريري بأن الحوار لا يمكن أن يوجد من دون أمل يقول فريري :"الحوار لا يمكن أن يتخذ من اليأس بيئة له، فإذا لم يتأمل المتحاورون في نتيجة حوارهم الإيجابية، فستصاب مجهوداتهم بالخواء والعقم والبيروقراطية والملل"؛ خامسها التفكير النقدي حيث يقول باولو فريري إن التفكير الذي يرى الحقائق كحركة تطورية غير منفصلة عن العمل هو التفكير الذي يستثيره الحوار المجدي، والمفكر الناقد لديه تطلعات مستقبلية فنظرته للمستقبل مستمرة ومتطورة من أجل تحقيق حرية الآخرين وتحقيق إنسانيتهم. وإن الغوص في مشكلات الواقع ومحاولة إيجاد حلول لها، كما يعد النقد جوهر الحوار من وجهة نظر باولو كونه يضفي عليه الموضوعية واليقينية وخاصة في التعليم؛ سادسها الإبداع ويرى باولو بأن الإبداع منبع الحرية والثورة لأنه يرفض جميع أشكال القهر والاستغلال والسيطرة والتبعية، ويسمو الإنسان إلى الاستقلالية والإحساس بالوجود والحرية وممارسة الإنسانية بأبهى صورها وتجلياتها، والحوار بذلك عمل إبداعي لصالح الإنسان وليس وسيلة لاستغلال الآخرين (فريري، 1980؛ Friere, 2011).

ويشير فريري في كتابة "تعليم المقهورين" إلى أن أربعة منطلقات نظرية تستند إليها التربية التحررية الثورية أولها التعاون فالتربية التحررية الثورية تتطلب أن يتشارك الجميع في علاقة تفاعلية تستهدف تغيير العالم وتغيير الواقع، عن طريق الدخول في حوار هادف تناقش فيه الأوضاع بكل موضوعية بما يتيح للمقهورين التخلص من الازدواجية التي ألمت بهم نتيجة تعرضهم للقهر والظلم والتربية اللاحوارية، عندها يصبح الأفراد فاعلين في تغيير واقعهم والمساهمة في الحصول على حرياتهم وحل مشكلات واقعهم؛ ثانيها الوحدة والتكامل من خلال عمل المقهورين بجد واجتهاد من أجل تحقيق الوحدة والتكامل بين المهزومين والناس جميعاً، لأن الوحدة هي السبيل الوحيد لتحقيق الشخصية المتكاملة والتخلص من الازدواجية على المستويين الفردي والاجتماعي التي فرضتها أيديولوجية التفرقة اللاحوارية؛ ثالثها التنظيم يؤكد فريري على ضرورة التنظيم؛ لأنه يقضي على حالة الاستغلال والغزو، ويعمل على زرع الحب والجرأة ويطرد الخوف من نفوس الناس وينمي لديهم روح البحث والنقد والتساؤل، وتوحيد الصفوف وتنظيمها، و يسمح للمقهورين معرفة العالم والواقع والتحديات التي تواجههم، ومن ثم يعملون على تحديها وتجاوزها . والتنظيم يعتبر رداً حاسماً على نزعة التسلط وتطوراً طبيعياً للوحدة والتكامل ودليلاً على التواضع والمشاركة والعمل الجماعي، ويتيح للناس بعدم الوقوع في أخطاء العمل اللاحواري؛ رابعها التآلف الثقافي: الذي يستهدف القضاء على التناقضات بين الناس وتحريرهم من قيود القهر والتسلط، ويقضي على التغريب والغزو الممارس من طرف الغزاة على المقهورين، والتآلف الثقافي دليل على ديمومة التغيير وطريق الحرية المنشود، وهذه العملية الثورية التحررية تجعل من الجميع مساهماً في عملية التحرر وتغيير الواقع وتجاوز تحدياته، والتآلف الثقافي لا يرفض الاختلاف بين وجهات النظر بل يرفض الغزو الثقافي الذي تمارسه فئة على فئة .

ومن مبادئ التعليم الحواري النظر إلى التربية كعملية أساسها السياسة والأخلاق فلابد للمعلمين أن يدركوا الطبيعة السياسية للتعليم وتأثيرها في ممارساتهم التعليمية القائمة على القهر والاستلاب الممارس عليهم أنفسهم، وتحرير ذواتهم وطلبتهم لجعلهم متعلمين قادرين على التحدي؛ كما أن التربية عملية أفقية ولا يمكن أن تكون محايدة حيث يرى فريري أن للتعليم دوراً في عملية التحرر، ولا يمكن أن يكون محايداً إنه أداة تسهل اندماج الأجيال الجديدة مع محيطها، وممارسة الرجال والنساء للحرية والتعامل الناقد مع الواقع، واكتشاف قدرتهم على إحداث التغيير(فريري، 2000). والتعليم هو الأساس لمقاومة التسلط والقهر فيؤكد التعليم التحرري الحواري النقدي على كسر هيمنة المدرسة التي تعيد إنتاج ما هو سائد في المجتمع بتحيزاته السياسية والاقتصادية والاجتماعية، إنها دعوة إلى التعليم المقاوم لقهر الإنسان وتحويله إلى وعاء أجوف، تملؤه قيم النفعية الربحية لا قيم المواطنة الواعية (عمار، 2006). ولذلك لا بد للمعلمين أن يدركوا أن التعليم الحواري يقتضي النظر إلى المتعلم خارج نطاق النظرة السلبية له بأنه يفتقر إلى المعارف والمهارات اللازمة لنجاح تحصيله الدراسي، إنما هو قرار يتخذه المتعلم بمقاومة العوامل التي تمنعه من ذلك (أحمد، 2020). كما أن التعليم أداة للوعي الناقد الذي يتجاوز حدود بقاء ويدفع الأفراد إلى التفكير بعمق

بالمشكلات، التي يعانيها مجتمعهم باحثين عن الأسباب والحقائق بمنهجية تجريبية، ومرونة تجعلهم قادرني على فهم طبيعة الحاضر والماضي وانفتاح على كل ما هو جديد (فريري، 2007) ولتحقيقه لابد من القيام ببرنامج تربوي أساسه الحوار الفعال، ترتكز مضامينه إلى المسؤولية ببعديها السياسي والاجتماعي، والتفكير العقلاني الناقد، وعلى المعلمين أن يدركوا أن انتقال المعرفة أساسه علاقات التفاعل بين البشر يحركه وعي ناقد للقيام بدوره الحقيقي بإحداث التغيير(أحمد، 2020)؛ كما أن ممارسة التعليم تقتضي الحرية، يرى فريري أن قيام التعليم بوظيفيته يتطلب الحوار الواعي والناقد ذلك أن عقل الانسان يمتلك القدرة على فهم الحقيقية وكشفها، محدداً نمطين للتربية أما تربية القهر أو تربية الحرية التي تتسع من نطاق الفرد إلى تغيير المجتمعات جذرياً (خضر، 2009). التعليم يحقق أهدافه بإيجابية وتفاؤل: يؤكد فريري إن الطبيعة الإنسانية قد تم تشكيلها في وسط اجتماعي وتاريخي، وأن وعيها يتسم بالمحدودية واللا يقين، وأن هذا الوعي يجعلها في بحث دائم ومستمر عن الحقيقية، الذي يتطلب بدوره التفاؤل لضمان استمراره، فالتعليم أداة للتغيير وعلى المعلمين التعامل مع المتعلمين بكونهم أحراراً، لديهم القدرة على إدراك الحقيقية وليسوا مجرد موضوعات للتأثير فيها، وأن تحقيق ذلك يتطلب التفاعل فيما بينهم والتعاون بين ذواتهم الفاعلة في عملية التغيير الدائم (فريري، 2007).

وينظر التعليم الحواري النقدي إلى الأهداف التعليمية: لابد لأهداف التعليم أن تكون تحررية نقدية، وأن تسهم في تحرير الإنسان من القهربأشكاله كافة، ومشاركة مؤسسات التربية في تنمية قدرات المعلمين، وتلبيه احتياجاتهم الفردية والجماعية لبناء مجتمع المواطنة، من خلال التفكير الناقد الذي يسمح لهم بفهم العالم وتغييره .(Aliakbari & Faraji, 2011) المناهج في ضوء التربية الناقدة التحررية: ترى التربية التحررية أن وجود المناهج المقيدة بتوجهات معرفية مقولبة يعد عائقاً أمام عملية التحرر، ووفق فريري فإن الحرية تتطلب ألا يفرض شخص على آخر ما عليه تعلمه، وإنما يتعلم كلاهما معاً بما يحقق احتياجاتهما لمعرفة الذات والعالم، وبذلك تكون صياغة المحتوى التعليمي انعكاساً لحاجات المتعلمين ودوافعهم (عبد الرحمن، 2010). الطرائق التدريسية: لابد أن تقوم على التفاعل بين المعلم والمتعلمين بوصفهم فاعلين اجتماعيين، ولديهم القدرة على صنع المعنى من تفاعلاتهم مع البيئة المحيطة بهم، وهم جزء من مجتمع يتأثرون ويؤثرون فيه، ولهم دور فاعل في صنع المعرفة ونقدها وتغيير الحاضر واستشراف المستقبل، ولتحقيق ذلك لابد من التحرر من النظام التعليمي البنكي السردي التلقيني للمعرفة المجردة، الذي ينتج عقولاً فارغة جاهلة تعاني الاغتراب (فريري، 2004). ولتحقيق ذلك لابد من حل التناقض في العلاقة بين المعلم والطالب لتحريرهما من سطوة العلاقات القهرية التسلطية والسماح بإطلاق القوة الناقدة لديهما، عندها يمكنهما تبادل دور الذوات الفاعلة الواعية (فريري، 2007). عندها يصبح المعلمون قدوة حقيقية يجسدون أقوالهم أفعالاً يعكسون متطلبات الواقع بما يمتلكون من صفات التواضع والاحترام والشجاعة والتسامح والحب والأمل، وعندما يتحول المعلم من ملقن للمعرفة إلى مفكر ناقد منتج للمعرفة والثقافة مؤثر بمجتمعه بديناميكية قائمة على جدلية العلاقة بين الفعل والتأمل العميق لأجل الفعل، عندها يصبح التعلم ذا معنى، وبذلك يكون التدريس الحواري وفق التربية التحررية نشاطاً إبداعياً أصيلاً دائم التجدد يجمع فيه المرء بين خبراته المختلفة المدرسية منها والحياتية، ولن يتحقق ذلك ما لم يكن المعلم مفكراً مقاوماً يتحمل مسؤوليته المهنية في إطارها التربوي الأخلاقي والسياسي والاجتماعي، بوعي ناقد لطبيعة العلاقات التي تجمع المعرفة والسلطة والنظرية بالممارسة، ويعتبر النقد أداة لأجل التغيير، وتفعيل دور العمل السياسي في التحولات التاريخية للشعوب، إنه أداة هامة في الحوار الواعي والإيمان بالعمل الجماعي القائم على علاقات ديموقراطية داخل الفصول الدراسية، والتحرر من الممارسات القهرية، وبه يغدو المعلم متحرراً من النزعة السلطوية الفكرية قادراً على مواجهة الواقع بوعي تام لدوره الإنساني في العالم (فريري، 2002). ولابد للتعليم الحواري من التقويم النقدي القائم على تفعيل مستويات التفكير العليا، حيث يشير فريري إلى أن التعليم الحواري النقدي يعتمد طرح الأسئلة المفتوحة التي تحفز لدى المتعلم التحليل النقدي للواقع وتدفعه إلى تغييره على المدى البعيد (العطاري، 2014).

وبمقارنة نظامي التعليم وممارساتهما لدى كل من ديوي وفريري يلاحظ أنهما يقدمان اعتراضهما على الطبيعة الشكلية التي يلح عليها بل ويفرضها التعليم التقليدي في كثير من الأحيان، مما يؤدي إلى التقليل من قيمة التجربة الفردية وارتباطها بالوعي النقدي من خلال الخبرات المنهجية والتربوية. كما يتفق كل من ديوي وفريري بأن قضية التعليم التقليدي التي تنظر إلى عملية التعليم بطريقة ثنائية ووسم المتعلمين بأنهم "أميون أو متعلمون" والذي يكرس إعادة الإنتاج لما هو موجود، والحفاظ على الأيديولوجية القمعية السائدة وفقاً لفريري، أو وصف المتعلمين بأنهم "أذكياء أو بلهاء" والذي يرسخ التعليم انطلاقاً من مفاهيم الصواب والخطأ، والعارف مقابل الجاهل وفقاً لديوي، وهو ما ينفي وجود أي عملية نمو تراكمي للتعلم الذي يجعل من المتعلمين قادرين على التعلم من أن يصبحوا ممتلكين للمعرفة فقط .(Shyman, 2011) ويمثل توجه كل من ديوي وفريري أساساً "للتعليم الديموقراطي"

بكونه بديلاً للتعليم التقليدي، ويؤكدان على تغير طبيعة التفاعلات بين المعلمين والطلاب وتعزيز مفهوم التنمية كعملية مستمرة وحجر الزاوية للتعليم الذي طرحه ديوي "التعليم بالمشروع"، وطرحه فريري" بالتعليم الحواري". كما يشير (Nweke & Owoh, 2020) إلى أن كلاً من ديوي وفريري براغماتيان ويظهر ذلك جلياً في استنتاجهما بشأن الأساليب والمناهج والأهداف الصحيحة للتعليم الرسمي التقليدي. ويتشابه توجه كل من ديوي وفريري في احترام المتعلم ومعرفته واهتماماته انطلاقاً من الخبرات النوعية التربوية القائمة على الحوار، ويبدو هذا الاتفاق من حيث الشكل العام، في الواقع أن الاختلاف بينهما واضح، ولاسيما في الصبغة السياسية والاجتماعية لتوجه فريري الذي يرى في التربية أداة لإحداث التغيير في البنية الاجتماعية في الدول النامية، التي يسودها القهر والحكم الدكتاتوري انطلاقاً من معاناة بلده البرازيل، في حين ينظر ديوي للتربية بأنها أداة لنمو المتعلمين،وتأهيلهم للعيش في المجتمعات الديموقراطية المتقدمة كالمجتمع الأمريكي، وفي الوقت الذي ركز ديوي اهتمامه الأساسي على الطلاب في المؤسسات التعليمية الرسمية، اهتم فريري بكل من المعلمين والطلبة، مركزاً على ضرورة بناء علاقات ذات بعد أفقي يتعلم ويعلم فيها كل منهم الآخر من خلال الاستقصاء النقدي (الحشوة، 2021). كما يتضح أن كلا من ديوي وفريري متشابهان في أصول التدريس، إلا أنهما يختلفان في صياغة أهداف التعليم، وتأكيدهما على المشاركة في عملية التعليم بالرغم اختلاف معنى المشاركة لديهما بكونها مشاركة تعليمية داخل الفصول الدراسية كما طرحها ديوي، ومشاركة لا صفية ثورية تشمل جميع مكونات العملية التعليمية لإحداث تغيير جذري في عملية التعليم والتعلم .(Nweke & Owoh, 2020) كما يبدو الاختلاف بينهما واضحاً في الإجراءات العملية والتصميم والخطوات التي يتم من خلالها تطبيق أفكارهما التربوية في عملية التعليم، حيث تبرز الفروقات بين طريقة المشروعات لديوي وطريقة الحوار لدى فريري باختلاف مدخلات عملية التعليم وعملياتها ومخرجاتها، حيث تمثل المدخلات في طريقة المشروعات عناصر العملية التعلمية الرسمية بمواصفتها المنتظمة، في حين تنطوي مدخلات طريقة التعليم التحرري على جميع المتعلمين في جميع الأماكن خارج نطاق التعليم المدرسي المنظم الرسمي؛ وتركز عمليات طريقة ديوي على تنمية قدرات المتعلمين بطرح موضوعات ذات صلة بهم ومحيطهم الاجتماعي وتحفيزهم على التعلم الذاتي النشط، والانتقال من حرية فردية تتسع ليشمل خبرات متعددة تجعل منهم أفراداً منتجين وفاعلين في المجتمع، في حين تستند عمليات التعليم التحرري لمنطلق إنساني يكرس فيه الحوار التحرري العلاقة بين المعلم والمتعلم بما يسمح للطبةبالتفكير بتصورات للمشكلات الواقعية بطريقة ناقدة وإيجابية خلال عملية التعليم. أما مخرجات عملية التعليم بالمشروعات تظهر باكتساب المتعلمين لعادات التفكير التي تسمح بإحداث التغيير المنسجم مع بنى المجتمع القائمة أنّه عملية نمو وتطوير، أما مخرجات التعليم التحرري تعد أكثر شمولية وعمقاً لاعتمادها على الفعل النضالي المنظم للإنسان نحو فهم الواقع وحل تناقضاته التي تعيق تحقيق الحرية (الزعبي، 2018، 118-120).

الاستنتاجات:

بالنظر إلى دعوة ديويللإصلاح وانطلاقها من ميزة الإنسان الاجتماعية التيتسمح له بالنمو والتطور بتفاعلاته الإيجابية مع المحيط، والمتعلم في خبرة تفاعلية مستمرة مع المعلم الذي يسعى جاهداً لتنوع أساليبه وطرائق تدريسه القائمة على التخطيط السليم ليكسب المتعلم مهارة التكيف مع مستجدات الحياة الدائمة، مع مراعاة ميوله وقدراته واستعداده الفردي، وتوظيف العلم وتقنياته لتحقيق أهداف المجتمع وازدهاره، من خلال تفعيل دور المدرسة ومسؤوليتها على تحقيقالتكيف وتوفير الوسط الملائم الثري بالخبرات المتكافئة للجميع بما يحقق المساواة في فرص النمو والتعلم وإحداث التطور في المجتمع بتوازن بمهام دراسية متنوعة تعد المتعلمين للحياة، فالمدارس تبعاً لديوي ستشارك في بناء النظام الاجتماعي للمستقبل، من خلال التوافق مع هذه الحركة أو تلك من القوى الاجتماعية القائمة، وهو ما أشار إليه كوسونسكي (Kosnoski, 2005) بأن ديوي ينطلق بنظرته إلى دور المدارس المجتمعي مؤكداً أنها لا يمكن أن تكون محايدة سياسياً، كما أنّ تأثيرها دائم على المجتمع. وهذه حقيقة لا مفر منها تقدم للمعلمين ثلاثة خيارات وهي: إما البقاء على الوضع الحالي وهو ما يعني استمرار الارتباك وربما زيادته، أو اختيار العلمية والتكنولوجية والثقافية الجديدة التي تنتج التغيير في النظام القديم، أو أن تحافظ المدرسة بذكاء على دورها النمطي القديم ضد تأثير القوى الجديدة. وعليه فقد أصر ديوي على أن المدارس يجب أن تكون قوة تقدمية في المجتمع وأن تبشر بالعلم والتكنولوجية، ولعل الهدف الأكبر الذي ترمي إليه التربية التحررية هو التمكين للمقهورين المهمشين والضعفاء وتحقيق العدالة الفكرية والعملية بكونها أساساً لتحقيق العدالة الاجتماعية (Darder, 2009). وفي الواقع المعاصر تتعرض التوجهات التربوية التي طرحها كل من ديوي وفريري في القرن الحادي والعشرين للعديد من التساؤلات حول إمكانية توظيفها والحفاظ عليها في ظل الثورة الرقمية

والتقنية ولاسيما الفائقة منها، وظهور الذكاء الاصطناعي وتفعيله في عملية التعليم، وانتشار التعليم عن بعد، حيث وجد التربويون أنفسهم أمام طرح جديد لأدوار التعليم والتعلم المدرسي منه واللامدرسية، بكونهما واقعيين أم افتراضيين والتعليم بكونه تعاونياً أم حوارياً ما طبيعة تلك الصبغة الرقمية التي تحقق ذلك، لعلها التساؤلات التي تتطلب الطرح حول مستقبل التربية والتعليم.

وفي واقع الحال يعد توظيف توجهات جون ديوي الإصلاحية في عملية التعليم حجر زاوية ولاسيما في عصر الانفجار المعرفي والنمو الرقمي وما أنتجه من شروط ومتطلبات تقتضي إعادة النظر في البنى التعليمية القديمة، وترميمها لتتماشى بمناهجها وأساليبها وطرائقها مع كل ما هو حديث، من خلال الاهتمام بربط النظرية بالتطبيق والاهتمام بالجانب العملي والخبرة كمدخل لإنتاج مخرجات تعليمية متطورة قادرة على النمو المستدام، وهو ما أكده جون ديوي بتوجهه الإصلاحي ذي الطابع الديموقراطي باحترام الفعل بعيداً عن التنظير، انطلاقاً من ثنائية تحترم المجتمع وتراعي الفرد في آن معاً؛ كما تمثل رؤية فريري أداة هامة لابد من التوقف عندها في الانتقال من الإصلاح إلى التغيير الجذري في مواجهة صراع العولمة والثورة المعرفية والرقمية لتشكيل متعلمين جدد قادرين على الاستمرار والنمو، يحترمون العلاقة الديالكتيكة بين الفعل والتأمل النقدي، يمتلكون مهارات الحوار الفاعل الذي يؤسس لعلاقات إنسانية قائمة على الثقة والحب والتواضع والأمل، للوصول إلى انتاج ما هو مبتكر وابداعي؛ وجدير بالذكر أنّ التعليم في فلسطين يتسم بخصوصية تاريخيّة سياسيّة واجتماعيّة تجعل نموه مقترناً بما طرحه فريري حول التعلم التحرري وحقوق المقهورين بالتعليم، فالوعي بواقع الاحتلال المستمر يؤكد أهمية التربية بوصفها تحررية ثورية منطلقة من التعاون والتشارك والتفاعل لإحداث التغيير وإنتاج أجيال تمتلك مهارات الحوار الهادف وآليات النهج العلمي والتفكير الناقد لتغيير الواقع، والمساهمة في الحصول على الحرية وحل المشكلات المصيرية انطلاقاً من الوعيبأهمية التآلف الثقافي الذي يحترم الاختلاف بين وجهات النظر لكنه يرفض في الوقت ذاته الغزو الثقافي الذي تمارسه فئة على فئة.

وفي خلاصة القول: تعد محاولة دمج فلسفة جون ديوي نحو تعليم تقدمي، وفلسفة باولو فريري نحو تعليم نقدي حواري خطوة ضرورية لتلبيه مقتضيات الواقع العلمي لتحقيق نجاح التعليم والتعلم بتبني أسس التعليم التقدمي في إطار نقدي حواري يسمح للطلبة بامتلاك المهارات، وتطوير الكفاءات لمواجهة التحديات المختلفة، كما أنها تعد ضرورة ملحة لترسيخ التعلم أساساً للاستدامة والتطور في عالم يسوده التناقض والصراع.

المصادر والمراجع باللغة العربية

الكتب:

- أبو الصبغات، زكريا إسماعيل (2009). الديموقراطية وفلسفة التربية، ط1، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون .
- الشيباني، عمر محمد التومي (1971). تطور النظريات والأفكار التربوية، ط3، بيروت دار الثقافة، لبنان .
- العطاري، عارف (2014). التربية النقدية، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن.
- المرهج، علي عبد الهادي (2008). الفلسفة البرغماتية أوصلها ومبادئها، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية، لبنان.
- جاد، مبروك عبد العال (2005). النظرية التربوية عند باولو فريري، القاهرة: الاكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي.
- جديدي، محمد (2004). فلسفة الخبرة جون ديوي نموذجاً، ط1، بيروت: المؤسسة الجامعة للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان.
- ديوي، جون (2015). البحث عن اليقين، ترجمة أحمد فؤاد الأهواني، القاهرة: المركز القومي للترجمة، مصر.
- ديوي، جون (2011). المنطق نظرية البحث، ترجمة زكي نجيب محمود، القاهرة: المركز القومي للترجمة، مصر .
- ديوي، جون (2010). إعادة البناء في الفلسفة، ترجمة أحمد الانصاري ومراجعة حسن حنفي، ط1، المركز القومي للترجمة، القاهرة، مصر.
- رالف، ن وين (1964). قاموس جون ديوي للتربية، القاهرة: مكتبة الـــأنجلو المصرية، مصر.
- صلاح ، فضل(د.ت).مناهج النقد المعصر، دار الآفاق العربية، الأردن.
- عبد الرحمن، هاشم فتح الله (2010). في فلسفة التربية اتجاهات حديثة وتطبيقات تربوية ورؤى نقدية، الرياض: دار الهدى للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.
- عمار، حامد (2006). الإصلاح المجتمعي إضاءات ثقافية وإقتضارات تربوية، القاهرة، مكتبة الدارة العربية للكتاب.
- فريري، باولو (2002). نظريات في تربية المعذبين في الأرض، ترجمة مازن الحسيني، فلسطين، دار التنوير للنشر والترجمة والتوزيع بالتعاون مع مركز الفلسطيني لقضايا السلام والديموقراطية.

- فريري باولو (2004). المعلمون بناة الثقافة: رسائل إلى الذين يتجاسرون على اتخاذ التدريس مهنة، ترجمة حامد عمار، عبد الراضي ارباهيم، محمد أحمد، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- فريري، باولو (2007). التعليم من أجل الوعي الناقد، ترجمة حامد عمار، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- فرايري، باولو (1980). تعليم المقهورين، ترجمة يوسف نور عوض، بيروت: دار القلم، لبنان.
- كلي رايت، وليام (2010). تاريخ الفلسفة الحديث، بيروت: دار التنوير، لبنان.
- مرعي، توفيق أحمد ومحمود، محمد (2000). المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، ط1، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

المجلات:

- أحمد، مصطفى أحمد شحاته (2020). واقع تطبيق مبادئ التربية النقدية في التعليم ما قبل الجامعي بمصر ومتطلبات تفعيلها، المجلة التربوية جامعة المنيا، 78، 2247- 2341.
- السيف، أشواق واليساري، خلود والشمري، عذراء (2019). القيم المتضمنة في كتاب باولو فريري، تعليم المقهورين، الملة التربوية لتعليم الكبار، كلية التربية جامعة أسيوط، 1(4).78-12.
- الحشوة، ماهر (2021). التربية التحررية النقدية، ابجديات تحررية فلسطينية، معهد مواطن للديموقراطية وحقوق الانسان، جامعة بير زيت، 1-6.
- جرجس، نبيل سعد خليل (2015). المنهج التاريخي أو الاسترادادي في دراسة التربية المقارنة، مجلة التربية المقارنة والدولية، 3(10).1-16.
- حسن، رفاء عبد اللطيف (2020). فلسفة جون ديوي ودوره في التربية، مجلة الأكاديمي، 98، 435-444.
- شعيبي ، عبد الرحمن عبد العزيز، ودوس، عصام بدر محمد و علي محيي الدين صلاح الدين (2021).نظرية باولو فريري في تلعيم الكبار، مجلة آفاق جديدة في تلعيم الكبار، (29).95-114.
- قروني، موسى، بن عمر، مفتاح و قلامين، صباح (2021). الاصلاح التربوية والفكر التعليمي عند باولو فريري، مجلة الأثر للدراسات النفسية والتربوية، جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة، 02(02). 44-59.
- مرزوق، فاروق جعفر عبد الحكيم، وعلي زينب علي محمد (2012). النظرية التربوية لباولو فريري وتطبيقاتها في العالم النامي دراسة تحليلية نقدية، مستقبل التربية العربية، 19(75).401-444.
- مرزوق، فاروق جعفر (2012). النظرية التربوية لباولو فريري وتطبيقاتها في العالم العربي دراسات تحليلية نقدية، القاهرة، معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة.
- موسى، محمد فتحي (2023). فلسفة التربية فيما بعد الحداثة، مجلة كلية التربية بتفهنا الأشراف، 1(1).86- 195 .

الرسائل الجامعية:

- الزعبي، رزان فلاح رضوان (2018). الأسس الفلسفية للتعلم بالممارسة بين جون ديوي وباولو فريري، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

References:

Book:

- Jeffs, T. & Smith, M. K. (2005). Informal Education, conversation, democracy and learning, (3rd Edition). Derby: Heretics Press.
- Chapter in a book:
- Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed. New York: Continuum. https://envs.ucsc.edu/internships/internship-readings/freire-pedagogy-of-the-oppressed.pdf
- Ralston, S. J. (2022). Jane Addams and John Dewey. In P. M. Shields, J. Soeters, & M. Hammington (Eds.), The Oxford handbook of Jane Addams (in Arabic). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxford/9780197544518.013.34

Journals Citation:

- Allman, P., & Wallis, J. (1997). Commentary: Paulo Freire and the future of the radical tradition (in Arabic). Studies in the Education of Adults, 29(2), 113–120.

- Abdi, A. (2001). Identity in the philosophies of Dewey and Freire: Select analyses (in Arabic). Journal of Education Thought, 35(2), 181–200.
- Darder, B. (2009). Critical pedagogy: An introduction (in Arabic). In B. Darder (Ed.), The Critical Pedagogy Reader (pp. 1–21). New York: Routledge.
- Feinberg, W., & Torres, C. A. (2001). Democracy and education: John Dewey and Paulo Freire (in Arabic). In J. Zajda (Ed.), Education and Society (pp. 1–21). Melbourne: James Nicolas.
- Freire, P. (2011). Education and participation: General consideration and exemplary consequences for political youth education and teaching at universities (in Arabic). In A. Samil Adwan & A. G. Wildfeuer (Eds.), Education and Participation (pp. 27–31). Oplanden & Farming Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Freire, P., & Faundez, A. (1989). Learning to question: A pedagogy of liberation (in Arabic). New York: Continuum.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). Literacy: Reading the word and the world (in Arabic). South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Kosnoski, J. (2005). Artful discussion: John Deweys classroom as a model of deliberative association. Political Theory, 33(5), 654–677.
- Gibbon, P. (2019). John Dewey: Portrait of a progressive thinker (in Arabic). Humanities, 40(2). https://www.neh.gov/article/john-dewey-portrait-progressive-thinker.
- Gordon, M., & English, A. R. (2016). John Deweys democracy and education in an era of globalization (in Arabic). Educational Philosophy and Theory, 48(10), 977-980. https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1204742
- Nweke, C. C., & Owoh, A. T. (2020). John Dewey and Paulo Freire: Comparative thought on experiential education (in Arabic). Nnadiebube Journal of Philosophy, 4(1), 98-109.
- Ord, J. (2012). John Dewey and experiential learning: Developing the theory of youth work (in Arabic). Youth & Policy, 108, 55–72.
- Roberts, P. (2003). Pedagogy, neoliberalism, and postmodernity: Reflections on Freires later work (in Arabic). Educational Philosophy and Theory, 35(4), 451–465.
- Shyman, E. (2011). A comparison of the concepts of democracy and experience in a sample of major works by Dewey and Freire (in Arabic). Educational Philosophy and Theory, 43(10), 1035–1046. https://www.studocu.com
- Williams, M. K. (2017). John Dewey in the 21st century (in Arabic). Journal of Inquiry & Action in Education, 9(1), 91–102.

Conference Paper:

- Aliakbari, M., & Faraji, E. (2011). Basic principles of critical pedagogy (in Arabic). 2nd International Conference on Humanities, Historical and Social Sciences IPEDR, 17. IACSIT Press, Singapore.

Thesis:

- Nevin, S. A. (2021). The spirit of education: Politics and pedagogy in Plato (in Arabic): Rousseau, Dewey, and Freire. Yale Graduate School of Arts and Sciences Dissertations, 384. https://elischolar.library.yale.edu/gsas_dissertations/384.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (47) .September 2025
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

Investigating the Application of Educational Principles of the Pragmatism Philosophy Among Academic staff at Yarmouk University as a Case Study: The Faculty of Education

Ms. Haneen Ameen Al-Qwasmeh[1], Prof. Omar Mohammad Ali Khassawneh[2], Prof. Imad Tawfig Najib Sa`di[3]

1PhD student Department, University, City, Country. Department of Administration and Foundations of Education, Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid City, Jordan.
Orcid No: 0009-0003-8354-6227
Email: osamahazaymeh4@gmail.com

2Prof. Department, University, City, Country. Department of Administration and Foundations of Education, Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid City, Jordan.
Orcid No: 0000-0002-3577-8205
Email: khasawneh.64@yu.edu.jov

3Prof. Department, University, City, Country. Department of Administration and Foundations of Education, Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid City, Jordan.
Orcid No: 0000-0002-7705-6390
Email: drimadsadi@yahoo.com

Received:
25/06/2024

Revised:
25/06/2024

Accepted:
22/08/2024

***Corresponding Author:**
osamahazaymeh4@gmail.com

Citation: Al-Qwasmeh, H. A., Khassawneh, O. M. A., & Sa`di, I. T. N. Investigating the Application of Educational Principles of the Pragmatism Philosophy Among Academic staff at Yarmouk University as a Case Study: The Faculty of Education. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies.
https://doi.org/10.33977/1182-016-047-009

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

Objective: The current study aimed to investigate the extent to which the principles of Pragmatism philosophy are practiced by faculty members in the College of Education at Yarmouk University. It also sought to determine whether there are statistically significant differences in their average performance based on gender, academic rank, and the department in which the member teaches.

Methodology: The study employed a descriptive methodology based on an observation card, with a sample comprising 44 faculty members.

Results: After using appropriate quantitative and statistical methods, the study found that the sample's level of practice of the principles of pragmatist philosophy was high across all dimensions, including student roles, teacher skills, instructional methods, and the educational environment and its utilization. Additionally, it revealed no significant statistical differences between the sample's average scores based on the defined variables.

Conclusions: According to the results obtained, the study sample demonstrated a high application of the principles of Pragmatism philosophy. The study recommended several suggestions, the most important of which were to conduct new studies to verify the practices of faculty members in different colleges and universities.

Keywords: Educational principles, pragmatism philosophy, Yarmouk University

التحقق من ممارسة المبادئ التربوية المرتبطة بالفلسفة البرجماتية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك – كلية التربية أنموذجاً

أ. حنين أمين القواسمة[1]، أ.د. عمر محمد علي خصاونه[2]، أ.د. عماد توفيق نجيب السعدي[3]

[1]طالبة دكتوراة، قسم الإدارة واصول التربية، كلية التربية، جامعة اليرموك، مدينة إربد، الأردن.
[2]أستاذ دكتور، قسم الإدارة واصول التربية، كلية التربية، جامعة اليرموك، مدينة إربد، الأردن.
[3]أستاذ دكتور، قسم الإدارة واصول التربية، كلية التربية، جامعة اليرموك، مدينة إربد، الأردن.

الملخص

الأهداف: هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من مدى ممارسة المبادئ التربوية للفلسفة البرجماتية من قبل أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك، وكذلك التحقق من وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أدائهم تبعاً لمتغيرات الجنس، والرتبة العلمية، والقسم الذي يدرّس فيه العضو.

المنهجية: اعتمدت الدراسة منهجاً وصفياً قائماً على بطاقة الملاحظة، وتكونت عينتها من (44) فرداً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك.

النتائج: بعد استعمال الأساليب الكمية والإحصائية المناسبة توصلت إلى أن مستوى ممارسة العينة لمبادئ الفلسفة البرجماتية جاءت عالية على كل بُعد من الأبعاد الآتية: الطالب ودوره، المعلم ومهاراته، أسلوب تدريس المحتوى، والبيئة التعليمية وتوظيفها. كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات العينة تبعاً للمتغيرات المعتمدة.

الخلاصة: وفقاً للنتائج التي تم الوصول إليها، فقد أظهرت عينة الدراسة توظيفاً عالياً لمبادئ الفلسفة البرجماتية. وأوصت بجملةٍ من المقترحات كان أهمها إجراء دراسات جديدة للتحقق من ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كليات جديدة، وفي جامعات جديدة.

الكلمات المفتاحية: المبادئ التربوية، الفلسفة البرجماتية، جامعة اليرموك.

المقدمة

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من مدى ممارسة المبادئ التربوية للفلسفة البرجماتية من قبل أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك، ولتوضيح مدى ممارسة المبادئ التربوية للفلسفة البرجماتية لا بد من توضيح مفهوم الفلسفة. ويشير تان (Tan, 2006) إلى أن الفلسفة حب الحكمة، كما أنها جهد مدروس لاستكشاف الحكمة واكتسابها من خلال بحث منظم في طبيعة الكون والحياة البشرية، ومعناهما. ويمكن تعريف فلسفة التربية أيضاً على أنها دراسة المفاهيم الفلسفية الأساسية التي أثرت في الفكر التربوي والتنمية في جميع أنحاء العالم.

وقد تساءل الفلاسفة منذ العصور القديمة مثل: أرسطو، وأفلاطون، وسقراط عن ماهية الكون والحقيقة والخير والشر والجمال، حيث تدخل هذه الأسئلة ضمن الفلسفة، والتي تعرف بأنها بحث أو علم يتعلق بالحقائق أو المبادئ التي تعتمد عليها المعرفة والوجود (Webster, 1969). كما عرفها زيجلر (Zeiger, 1964) على أنها علم يبحث في حقائق الوجود ومبادئه ومشاكله في محاولة شرحها وتحليلها وتقييمها. ويرى ناصر (2011) أن لكل إنسان فلسفة، ولكل مجموعة، أو مجتمع، أو مؤسسة، أو دولة فلسفة، وهكذا تغدو كلمة الفلسفة ذات أبعاد مختلفة لمنطلقات عديدة تتعلق بالأهداف والقيم والمثل والعقائد، ومن ثم الأعمال والعلاقات والتصرفات، وتلتقي التربية مع الفلسفة بصورة وثيقة؛ وذلك لأنه إذا كانت الفلسفة تعبر عن أفكار مستمدة من الثقافة، فإن التربية هي جهد علمي وعملي لتحويل هذه الأفكار والقيم إلى ممارسات وأفعال.

وتُعد الفلسفة التربوية من أهم الأسس التي تُصاغ في إطارها الأهداف والغايات العامة المرجوة من مؤسسات التربية والتعليم على اختلاف مراحلها وقطاعاتها العامة والخاصة، كما تشكّل مرجعاً للحكم على مخرجات التعلّم ومدى مناسبتها مع متطلبات الحياة المعاصرة وتحولاتها، وما ينتج عنها من ضرورات لإعادة النظر وتكوين الرؤية التطويرية لمكونات نُظم التربية والتنشئة النفسية والاجتماعية والسلوكية، وتوظيف المعرفة والخبرة التي توفرها للمتعلمين في حياتهم وممارساتهم والانتفاع منها في إشباع متطلباتهم واحتياجاتهم. وفي هذا السياق؛ تظهر الفلسفة البرجماتية التي تُعنى في بلورة متطلبات التغيير وتحويلها إلى أساليب وأدوات تدفع المتعلمين وجميع القائمين على العملية التعليمية ومطوري المناهج التربوية إلى توظيفها توظيفاً يتلاءم مع الاختلافات والتناقضات والمواقف، التي يمكن أن تستحدثُ في المجالات الحياتية المختلفة، وهذا ما أشار إليه (White, 2013) (وايت) في منظوره لأهمية التربية ووظائفها.

غير أن تعدد الفلسفات واختلاف افتراضاتها ومذاهبها ومنظورها للأشياء والأمور والقضايا، قد أدى إلى اختلاف وجهات النظر حول إمكانية تضمينها في العملية التعليمية التعلّمية وعناصرها من معلمين، ومناهج، وطرائق واستراتيجيات تدريسية، وبيئة تعليمية، ومتعلّمين مختلفين في الخصائص والقدرات والميول والاستعدادات. وعلى الرغم من الاختلاف آنف الذكر؛ إلا أنها تتفق في غايتها النهائية وهي تكوين المتعلم الناضج القادر على التكيف والتوافق بما ينمي سماته، ويطور مهاراته، ويوجّه قدراته لإفادة من عمليات العلم والاكتساب وتوظيفها في منفعته الشخصية والاجتماعية، وهذا من أولى أهداف النظم التربوية والتعليمية في التعليم الجامعي وما قبله، وفي هذا الخصوص تتقدم الفلسفة البرجماتية لتكون من أكثر الاتجاهات الفلسفية التي دعت إلى تعليم الأفراد توظيف ذخيرتهم المعرفية والمهارية في تحويل المشكلات إلى نقاط قوة، والتحديات والصعوبات إلى فرص مجدية، وعدم الوقوف عند الجوانب السلبية، بل الاستمرار في التجريب والمحاولة والبحث عن حلول ناجحة على اعتبار أن العالم في حركة ديناميكية بحسب رأي (Heraclitus) (هيرقليطس) المذكور في (كرم، 2016).

وتعودُ الأسس الأولى للفلسفة البرجماتية من حيث دلالتها التربوية إلى المفكر جون ديوي، الذي أرسى الدعائم الأولى لتطبيقها وربطها مع مكونات العملية التعليمية، فقد ركّز على المعلم والمتعلم والمناهج وأساليب التدريس واستراتيجياته ونماذجه، وكذلك على ضرورة أن يتسم المعلم (المدرس) الكفايات المعرفية والمهارية اللازمة لتطبيق محتوى المناهج، وفي هذا السياق؛ يؤدي القائمون على التدريس في مؤسسات التعليم الجامعي دوراً مهماً في تحقيق الأهداف المرتقبة، إذ يقع على عاتقهم مهمة إيصال المعرفة المقررة في المناهج، وتقويم تعليمها، وتصحيح مسارها، وتطوير جوانبها. وعلى اعتبار أنهم على صلة مباشرة بالمتعلمين، ويشكلون مرجعاً معرفياً لهم، وعاملاً لتشكيل اتجاهاتهم العلمية، وإمكانياتهم التطبيقية في مجالات العمل، كان لابد من يتمّ تقصّي مهاراتهم التعليمية في ضوء الاتجاهات الفلسفية الحديثة، في محاولةً للوقوف على سوية ممارساتهم ومدى تناسبها مع المبادئ التربوية التي انبثقت من الفلسفة البرجماتية؛ والتي تنحو إلى التكامل المعرفي لربط العلم النظري بالتطبيق العملي لدى المتعلمين وتنمية اتجاهاتهم نحو التعلم المستمر.

وتشير البرجماتية في مدلولها إلى مذهب فلسفي تقدمي قائم على معيار صدق الفكرة أو العمل والمتمثل في قيمته العملية، ومنه يعتقد البرجماتيون أن المعرفة أداة لتحقيق أهداف الحياة وترتبط بالعمل بعيداً عن الحفظ والتلقين والاسترجاع، وأن صدق قضية ما يعتمد على مدى فائدتها وقيمتها العملية، وعموماً يُطلق مصطلح "برجماتيا" على أي شخص يسعى لتحقيق النجاح أو المكسب الخاص (عطية، 2013) و(ناصر، 2001).

فالفلسفة البرجماتية لها جذور قديمة تعود إلى العصر الإغريقي، حيث ظهرت المفاهيم البرجماتية عند فيلسوفين مثل Heractitus (هيرقليطس) و (كوينتليان)، لكنها لم تتبلور إلا في أواخر القرن التاسع عشر من خلال جهود ثلاثة فلاسفة أمريكيين هم (Charles Sanders Peirce) تشارلز بيرس، و(William James) ووليام جيمس و (John Dewey) جون ديوي، فكان لهم زاوية نظر مختلفة داخل هذا الفلسفة. يرى بيرس أن صدق الآراء يتحقق في فائدة هذه الآراء، بينما ركز جيمس على صدق قوله في تحسين حياة المرء وحالة الآخرين، وديوي يستخدم مصطلحات مختلفة لوصف قيمة البرجماتية، مثل "الأداتية" التي تشير إلى قيمة استخدام العقل لأغراض عملية، والتجربة" للإشارة إلى قيمة اكتساب المعرفة من خلال التجربة وحل المشكلات (محمد، 2014). وقد مر الاتجاه البرجماتي بثلاث مراحل؛ كل مرحلة تنتمي إلى فيلسوف من فلاسفة البرجماتية وهم:

- (Charles Sanders Peirce 1914-1839) (تشارلز بيرس) الذي عرف البرجماتية من خلال دراسته للفيلسوف الألماني(Kant) كانط. وقد تأثرت البرجماتية بذلك إلى حد ما، ولم تولد البرجماتية من روح الحياة الأمريكية فحسب، بل تأثرت إلى حد ما بالتأثيرات الأوروبية. وقد ميّز كانط بين البرجماتي والعملي، حيث يرى أن العملي ينطبق على القوانين الأخلاقية التي يراها أولية، بينما ينطبق البرجماتي على قواعد الفن وأسلوب التناول التي تعتمد الخبرة وتطبق في مجال الخبرة (اليماني، 2004).
- وليم جيمس (William James 1910-1842) أحد أبرز فلاسفة البرجماتية، عرّف الحقيقة بأنها ما له قيمة فورية، أي ما يحقق نتائج إيجابية في الحياة الواقعية، وشبه العبارات الصادقة بالسلع، فقال إن قيمتها تعتمد على النتائج التي تؤدي إليها، وليس على ذاتها.
- جون ديوي (John Dewey 1952-1859) أبرز رواد الفلسفة البرجماتية ويرى أنها هي نقيض الفلسفة القديمة التي تبدأ بالتصورات. ففي الفلسفة القديمة، تُقدّر النتائج بناءً على صدق التصورات التي أدت إليها. أما في البرجماتية، فإن الواقع هو الذي يفرض معنى الحقيقة على الإنسان. ولا توجد حقائق أو حقائق أولية موجودة مسبقًا في الواقع (محمود، 1993). وأطلق ديوي على البرجماتية مصطلح "الأداتية". فالمعارف، من وجهة نظره هي أدوات للعمل ووسيلة للتجربة (الحجيلي. 2010).
- وتنظر الفلسفة البرجماتية إلى التعليم على أنه عملية تفاعلية بين المعلم والمتعلم، حيث أداء المعلم يؤدي دورًا رئيسًا في تسهيل عملية التعلم وتحفيز الطلبة على التفكير النقدي وحلّ المشكلات. فالمعلم في الفلسفة البرجماتية هو: مشارك في المواقف التعليمية، حيث يسهم المعلم في المواقف التعليمية مع الطلبة، ويتفاعل معهم بشكل مباشر، ويساعدهم على بناء المعرفة والمهارات من خلال العمل الجماعي والتعاون. صاحب خبرة، حيث يمتلك المعلم خبرة ومعرفة واسعة في مجال تخصصه، ويستخدم هذه الخبرة لمساعدة المتعلمين على فهم المفاهيم وتطبيقها في حياتهم اليومية. المعلم المرشد، حيث يوجه المعلم الطلبة ويساعدهم على التعلم بأنفسهم، ويقدم لهم الإرشاد والدعم اللازمين لتحقيق النجاح. والمعلم نموذج للاحترام وممارسة الديمقراطية، حيث يحترم المعلم المتعلمين ويعاملهم باحترام، ويشجعهم على ممارسة الديمقراطية في حياتهم الجامعية (الهياجنه وجلبان، 2015).

وتنظر البرجماتية إلى المعلم على أنه أكثر من شخص ناقل للمعرفة، إنما هو المرشد والمؤسس للبيئة التعليمية التي تسمح للطلبة بالتعلم والنمو. ويتمثل دور المعلم في الفلسفة البرجماتية في الآتي: الإعداد: يهيئ المعلم الظروف المناسبة للتعلم، بما في ذلك الموارد والبيئة المادية. المعاملة الديمقراطية: يعامل المعلم الطلبة معاملة ديمقراطية، ويحترم حريتهم ومشاعرهم. التوجيه: يوجه المعلم الطلبة في نشاطهم، ويساعدهم على حل مشاكلهم. التشجيع على البحث العلمي: يشجّع المعلم الطلبة على استخدام الأساليب العلمية في البحث. احترام الذات: يحترم المعلم ذاته، ويقدم للطلبة قدوة في ذلك (زيادة وآخرون، 2006).

إن الطالب ليس مجرد متلقي للمعلومات فحسب، بل هو أيضًا منتج لها. فهو يطرح الأسئلة، ويحل المشكلات، ويبتكر حلولًا جديدة. إن الطالب محور العملية التعليمية. ليس مجرد أداة لنقل المعرفة، بل هو فرد يتعلم وينمو ويتطور. ويُشكل الطلبة قدرات إبداعية منذ ولادتهم. فهم يحبون الاستكشاف والاكتشاف، ويبحثون عن طرق جديدة لحل المشكلات. ويحتاج الطلبة إلى فرص للتعبير عن إبداعهم. يمكن تحقيق ذلك من خلال توفير الأنشطة والبرامج التعليمية التي تشجع التفكير الإبداعي، ونظرة البرجماتية

إلى الطلبة هي نظرة ذات اتجاهين، حيث يتفاعل الطالب مع بيئته الطبيعية والاجتماعية، وهذا التفاعل ينتج عنه التعلم. فالطالب لا يتعلم من خلال التلقي فقط، لكن أيضًا من خلال التجربة والممارسة. فالطلبة لديهم القدرة على التعلم والنمو والتطور، إذا ما توافرت لهم الفرص المناسبة. فالطلبة ليسوا مجرد أوعية فارغة يتم ملؤها بالمعلومات، بل هم أشخاص ذوي إمكانات كبيرة. وأن التعلم يحدث من خلال ممارسة العمل، وليس فقط من خلال السماع أو القراءة. فالطلبة يجب أن يكونوا متفاعلين مع المعلومات التي يتعلمونها، ومحاولة تطبيقها في حياتهم الواقعية. فإن الفلسفة البرجماتية تشجع الطلبة على التعلم الذاتي، والإبداع، والتفكير النقدي. وتؤمن بأن الطالب هو الذي يبني نفسه، وأن العملية التعليمية هي عملية مساعدة للطالب على بناء نفسه (منصور، 2017، محمد، 2012).

تركز أساليب التدريس البرجماتية على الطالب كعضو فاعل في المجتمع، بدلاً من التركيز على الكتب والمعلمين والمواد التعليمية. يعتقد البرجماتيون أن أساس أي عملية تعليمية هو النشاط، وأن الطلبة يجب أن يكونوا قادرين على الاكتشاف بأنفسهم، بدلاً من تلقينهم المعلومات. لذلك، يجب أن تكون طرق التدريس تجريبية، أي يجب إشراك الطلبة في الأنشطة العملية والبحثية. وأن تنمي أساليب التدريس التفكير التأملي لدى الطلبة من خلال تشجيعهم على التفكير النقدي وحل المشكلات. ويؤكد البرجماتيون على المشاريع الإبداعية البناءة ويشجعون المناقشة حول أساليب التعلم، ويشجعون العمل المخبري، حيث إن التجربة العملية هي أساس التعلم الفعال. وتعطي البرجماتية أهمية كبيرة للتعلم من خلال الممارسة، معتقدين أن الأفكار تتولد من خلال العمل وتتطور للتحكم بشكل أفضل في عملية التعلم. إن استخدام الرموز والمفاهيم المجردة بدون عمل هو فكرة فارغة. لذلك تشدد البرجماتية على مجموعة متنوعة من طرق التدريس وتبتعد عن التلقين والحفظ عن ظهر قلب.

كما أنها تتبع أساليب مثل الطريقة التجريبية، وطريقة المشروعات، وطريقة الاكتشاف، وحزمة التدريس لاختيار المعلومات والمعارف بناءً على أهداف تعليمية موضوعية، وتركز على المشاريع، وإنجاز الطلبة، والنشاط. من خلال هذه الأساليب، يمكن للمعلم ملاحظة مدى تطبيق الطلبة للمبادئ وشرح المفاهيم من خلال العمل (جعنيني، 2004، محمد، 2012).

وترى الفلسفة البرجماتية أن المؤسسات التعليمية يجب أن تركّز على الاحتياجات الحالية والمستقبلية للطلبة، لأن الطلبة يتعلمون بشكل أفضل عندما يتعلمون ما هو مفيد لهم في حياتهم اليومية، ومنه تحمل على عاتقها تطوير قدرات الطلبة على حل المشكلات، وفهم العالم من حولهم، وتمكينهم من اتخاذ قرارات مستنيرة، تعينهم على فهم أنفسهم، واستثمار إمكاناتهم الكاملة، وأن تكون نموذجًا مصغرًا للمجتمع لتهيئهم على التفاعل مع المجتمع بإيجابية، وأن تعلمهم احترام الديمقراطية والسياسة والأعراف الاجتماعية، ليكونوا مواطنين صالحين، وأن تسعى جاهدة لتعليم التلاميذ المنهج العلمي لتنمية التفكير النقدي وحل المشكلات (القيسي، 2018).

هذا وقد توصل الباحثون إلى عدد من الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة، وتم ترتيبها زمنيًا من الأقدم إلى الأحدث على النحو الآتي: فقد استهدفت دراسة Khasawneh & Miqdadi &Hijazi (2014) الخصاونة ومقدادي وحجازي التعرف على مدى تطبيق الفكر الفلسفي في المدارس الحكومية الأردنية لدى المعلمين الأردنيين، متبعةً منهجاً وصفياً تحليلياً قائماً على الاستبانة، وعدداً من الأساليب الإحصائية المناسبة مع غرض الدراسة ومنهجها، وتكونت عينتها من (171) معلماً في المدارس الحكومية، وبعد التحقق من صلاحية الاستبانة المصممة ومناسبتها لغرض الدراسة، تم تطبيقها على العينة المختارة، وتوصلت النتائج إلى أن درجة تطبيق معلمي الأردن للفلسفة البرجماتية كانت متوسطة من وجهة نظرهم.

ومن ناحية أخرى، فقد هدفت دراسة الحربي (2017) إلى تحديد المنطلقات الفكرية للفلسفة البرجماتية، وبيان تطبيقاتها التربوية في مجال أهداف التربية والطالب والمعلم والمقرر الدراسي، وطرق التدريس، وأساليب التقويم والتعرف إلى أبرز إيجابياتها، وأهم سلبياتها. متبعةً المنهج الوصفي القائم على دراسة الوثائق المرتبطة بتوصيف النظام التربوي والتعليمي وأهدافه، واستعملت بطاقة لتحليل المحتوى، وخلصت النتائج إلى أن أهم المنطلقات التربوية للفلسفة البرجماتية هي التأكيد على ضرورة تمركز العملية التعليمية حول الطفل، وجعل الطالب في موقف إيجابي وفاعل، أما المعلم في الفلسفة البرجماتية فهو موجه ومرشد ومخطط الموقف التعليمي، بالإضافة إلى عدم اهتمام البرجماتيين بتقديم التراث الثقافي في الماضي من خلال المنهج المدرسي، إلى جانب رفض البرجماتيين للطرق التقليدية في التدريس، واعتمادها على طرق تدريس جديدة مثل طريقة المشروعات وطريقة حل المشكلات.

وفي السياق ذاته، هدفت دراسة المومني (2019) إلى تقصي الفلسفة التربوية السائدة لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظرهم، متبعةً منهجاً وصفياً قائماً على الاستبانة، وطُبقت على عينة قوامها (215) معلماً ومعلمة، وبينت

النتائج أن مستوى امتلاك معلمي المرحلة الثانوية للمعتقدات الفلسفية كان بدرجة متوسطة، وأن الفلسفة الاسلامية قد حلت في المرتبة الأولى تلتها تباعاً البرجماتية، والمثالية، والواقعية، والوجودية.

وكذلك هدفت دراسة (2017) Adeleye (أديلي) إلى التحقق من مبادئ البرجماتية وتأثيرها في التدريس والتعلم، متبعةً منهجاً وصفياً تحليلياً، قائماً على الاطلاع والقراءة في الأدبيات السابقة ذات العلاقة، واستعملت بطاقة تحليل محتوى خاصة بغرض الدراسة، وأشارت النتائج إلى أن التعلم والتدريس يمكن أن يظهرا في صورة مثلى فيما لو تم تطبيق المبادئ البرجماتية على أنشطة التدريب والتعلم داخل الصف وخارجه، ويمكن أن يوظفها المتعلمون في المواقف الحياتية المختلفة وفي حل المشكلات المستقبلية.

وأيضاً هدفت دراسة (2020) Rai &lama (راي ولاما) التعرف إلى البرجماتية ومساهمتها في التعليم. متبعةً منهجاً وصفياً قائماً على الاطلاع والاستقراء في الأدبيات النظرية ذات العلاقة، واستعملت بطاقةً لتحليل المحتوى تناسب منهج الدراسة وطبيعة العينة المفحوصة، وأظهرت النتائج أن هناك تأثيراً للنظرة العملية والفلسفة البرجماتية بشكل كبير على نظام التعليم في العالم الحالي، وأن التدريس والتعلم القائم على النشاط قد يحوّل العملية التعليمية لتصبح هادفة ومجديةً، ويجعل المتعلمين أكثر إحساسًا بالواقع في التعليم وأن هذا الطابع الأداتي للتعليم يعلم القيم والمهارات المختلفة لدى الطفل.

مشكلة الدراسة

تؤدي المؤسسات التعليمية في القطاع الجامعي دوراً جوهرياً في الإعداد العلمي والمهاري والمهني للطلبة في مختلف التخصصات سواءٌ أكانت نظرية أم تطبيقية، ويتمثل هذا الدور في الممارسات والإجراءات والنظم المنصوص عليها في تنظيم الجامعات؛ الذي أوردَ توصيفاً دقيقاً للمهمات الموكلة إلى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية. وفي هذا السياق، أكدت في رؤيتها وتوصيفاتها على أن يتسم القائمون على التدريس الجامعي بالكفاءات المهارية التي تدعم خبراتهم ومعارفهم، وتجديدها وتطويرها، وتكييفها لتخريج الطلبة القادرين على ممارسة مهنتهم والإبداع فيها، وتطبيق ما تعلّموه تطبيقاً يرفع من جودة أعمالهم وإنتاجهم في سوق العمل، الأمر الذي كان بمنزلة دافعٍ للباحثين لإجراء دراستهم. ومن ناحية، تتسم الفلسفة البرجماتية في كونها تربط العلم بالعمل، وتؤكد على ضرورة الإفادة من المعرفة، وتؤسس لمتطلبات تجويد الحياة المهنية من خلال تجويد المعلم واستراتيجياته، والمتعلم ومكتسباته، والبيئة التعليمية ومواردها، والمناهج وقدرتها على مواكبة العلم المتجدد، وبناءً على ذلك فقد حظيت الفلسفة البرجماتية بقدرٍ من الاهتمام والدراسة في أعمال الباحثين السابقين وذوي الاختصاص، إذ شكلت انطلاقة نحو ضرورة الإحاطة بتطبيقات الفلسفات التربوية لاسيما الحديثة منها، وتقصّي توافرها في جوانب مختلفة كالمعلمين، والمناهج، وطرائق التدريس، فقد خلصت دراسة الحربي (2017) إلى ضرورة تمركز العملية التعليمية حول الطفل، وجعل الطالب في موقف إيجابي وفاعل، أما المعلم في الفلسفة البرجماتية فهو موجه ومرشد ومخطط للموقف التعليمي. وكذلك دراسة (2020) Rai &lama (راي ولاما) التي بينت وجود تأثير للفلسفة البرجماتية على نظام التعليم في العالم الحالي، ودوره في تحويل التعليم ونقله إلى المنحى الهادف لوجود المشروعات النشطة، ودراسة (2017) Adeleye (أديلي) التي خلصت إلى وجود تأثير للبراغماتية في التدريس والتعلم وجعل التعليم وسيلة لحل المشكلات. وإن الدراسات السابقة بنتائجها المهمة قد أضفت دعماً وأضافت دافعاً آخر للباحثين لإجراء دراستهم في قطاع التعليم الجامعي.

ولعلّ من أكثر المهمات تحدياً أمام الجامعات العامة والخاصة هو اختلاف الأهداف ومتطلبات التعلّم على مستوى الجامعة الواحدة، إذ تختلف الكليات في رسالتها وطبيعة معرفتها ومجالات تطبيقها لهذه المعرفة ومن المتوقع أن تختلف درجة ممارسة الفلسفات التربوية الحديثة وبيئات التعلم في كلّ منها، وهنا تُعد كلية التربية المسؤولة عن تعليم الفلسفات وتطبيقاتها في التعليم ومؤسساته، لذا كان ينبغي التحقق من مدى ممارسة الهيئة التدريسية في الدرجة الأولى لهذه الاتجاهات وتطبيقها في محاور عدة هي المدرس، وطريقة التدريس، والمحتوى، والبيئة التعليمية، والطالب.

وانطلاقاً من الدراسات آنفة الذكر، وعملاً بتوصياتها ومقترحاتها في ضوء ندرة الدراسات ذات العلاقة بالفلسفة البرجماتية في الأردن، والتزاماً بأهمية التحقق من واقع الممارسات التربوية للفلسفة البرجماتية في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس وفي مقدمتها كلية التربية التي تمثل القاعدة الأولى لتعليم هذه الفلسفة وتطبيقها، وتلبيةً للتوصيفات الموصى بها حول خصائص المدرس الجامعي وكفاءاته بصورة عامة، تحددت مشكلة الدراسة، وتبينت أهميتها، وتلخصت في الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك للمبادئ التربوية المرتبطة بالفلسفة البرجماتية؟

2. ما درجة ممارسة أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة اليرموك للمبادئ التربوية المتعلقة بإعداد الطالب وفقاً للفلسفة البرجماتية؟
3. ما مدى تطبيق أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة اليرموك للمبادئ التربوية المتعلقة بأسلوب التدريس وفقاً للفلسفة البرجماتية؟
4. ما مستوى ممارسة أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة اليرموك للمبادئ التربوية المتعلقة بالبيئة التعليمية وفقاً للفلسفة البرجماتية؟
5. ما درجة توافر المبادئ التربوية المتعلقة بتقديم المحتوى وتقويمه وفقاً للفلسفة البرجماتية في ممارسات أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة اليرموك؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تعرّف مستوى ممارسة أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة اليرموك للمبادئ التربوية المتعلقة بإعداد الطالب وفقاً للفلسفة البرجماتية.
2. تعرّف مدى تطبيق أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة اليرموك للمبادئ التربوية المتعلقة بأسلوب التدريس وفقاً للفلسفة البرجماتية.
3. تعرّف مستوى ممارسة أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة اليرموك للمبادئ التربوية المتعلقة بالبيئة التعليمية وفقاً للفلسفة البرجماتية
4. تعرّف درجة توافر المبادئ التربوية المتعلقة بتقديم المحتوى وتقويمه وفقاً للفلسفة البرجماتية في ممارسات أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة اليرموك.

متغيرات الدراسة وفرضياتها:

تضمنت الدراسة نوعين من المتغيرات، وهما:

- المتغير التابع: ويتمثل في الدرجات التي تحصلُ عليها عينة الدراسة التي تمت ملاحظتها في كلية التربية بجامعة اليرموك وفقاً لبطاقة الملاحظة المصممة.
- المتغيرات المستقلة: الرتبة العلمية وله ثلاثة مستويات (أستاذ، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك)، الجنس وله مستويان (ذكر، أنثى)، القسم في كلية التربية وله المستويات الآتية (علم نفس إرشادي وتربوي، الإدارة وأصول التربية، المناهج وطرائق التدريس).

واختبرت الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة (0.05):

1. لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات عينة الدراسة (أعضاء هيئة التدريس) على بطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)
2. لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات عينة الدراسة (أعضاء هيئة التدريس) على بطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير الرتبة العلمية (أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، أستاذ).
3. لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات عينة الدراسة (أعضاء هيئة التدريس) على بطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير القسم الذي يدرّس فيه (الإدارة واصول التربية، المناهج وطرائق التدريس، وعلم النفس الإرشادي والتربوي).

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في جوانبَ عدة أهمها على النحو الآتي:

الأهمية النظرية:

- تُعد الدراسة الحالية الأولى– في حدود اطلاع الباحثين– التي تلقي الضوء على الممارسات التعليمية في ضوء الفلسفة البرجماتية التقدمية ومستوى تطبيقها لدى فئة مهمة جداً من الكفاءات العلمية في القطاع الجامعي.

- تتناول الدراسة الحالية جانب البيئة التعليمية وتوظيفها في ضوء المبادئ التربوية للفلسفة البرجماتية، إلى جانب المدرس، وأسلوب التدريس، والمتعلم.
- تُعد استكمالاً واستجابة لمقترحات بعض الدراسات ذات الصلة المباشرة وغير المباشرة بميدان البحث الحالي، في ضوء ندرة تخصّصها الدقيق في الأردن.
- تنفرد الدراسة الحالية في كونها تخاطب فئة النخبة من التدريسيين في كلية التربية بجامعة اليرموك، والتي تُعد المنطلق في تعليم الفلسفات التربوية.

الأهمية العملية (التطبيقية)

- من المتوقع أن تسهم الدراسة في إثراء ميدان أصول التربية من خلال تقديم أداة محكمة ومضبوطة للتحقق من الممارسات التعليمية للفلسفة البرجماتية، تتمثل في بطاقة ملاحظة موسعة وشاملة، وقابلة للتطوير في مجالات أخرى.
- يؤمل أن تفتح مجالاً للباحثين الجدد لاكتشاف ثغرة بحثية لم تتطرق لها الدراسة الحالية ضمن حدودها ومحدداتها، كالكليات التطبيقية ومقارنتها مع النظرية في جامعة اليرموك، أو مع كليات جديدة في جامعات أخرى.
- يؤمل أن تفيد الدراسة الحالية فئات مهمة في القطاع التربوي والتعليمي، من خلال الإفادة من نتائجها ومقترحاتها في إجراء تطوير للسلوك المهني للمدرسين المقبلين على العمل بوظائف تدريسية في الجامعات وتأهيلهم تأهيلاً مناسباً.

حدود الدراسة

حُدّدت الدراسة بالحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية والمنهجية: وتمثلت بتعرّف مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية لتربية بجامعة اليرموك للمبادئ التربوية المرتبطة بالفلسفة البرجماتية من حيث إعداد الطالب، والمحتوى وتقويمه، والمعلم (المدرس)، وأساليب التدريس، والبيئة التعليمية فقط.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال السنة الدراسية 2023 – 2024.
- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في جامعة اليرموك، كلية التربية.
- الحدود البشرية: طُبقت الدراسة على عينة قوامها (44) من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية من مراتب علمية مختلفة (أستاذ ساعد– أستاذ مشارك– أستاذ).

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

تضمنت الدراسة عدداً من المتغيرات ويعرف الباحثون على النحو:

- المبادئ التربوية: الكلّ المركّب من مجموعة عناصر لها وظائف، وبينها علاقات تبادلية تتم وفقاً لقوانين معينة، وتتحد فيما بينها، بصورة اعتمادية وتبادلية وصولاً إلى مخرجات محددة مرسومة من قبل النظام التعليمي والتربوي في مجتمع ما بما يشبه النظام المحدد بمدخلات ومخرجات وعمليات (العدوان والحوامدة، 2011، 146–147)
- المبادئ التربوية إجرائياً: المكونات والعناصر ذوات العلاقة بميدان التربية والتعليم، والتي تشير إلى المعلم والطالب وأساليب التدريس والبيئة التعليمية وما يربط بينها من إجراءات وممارسات موظفة في إطار الأداء المهني لأعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة اليرموك.
- الفلسفة البرجماتية: تيار فلسفي تقدمي يعود إلى المفكر جون ديوي، وتقوم على المرونة والوظيفية في العلم والعمل، وتربط قيمة العلم بنتائجه الواقعية، وتتمركز حول المتعلم وتجعله محوراً للعملية التعليمية، بدلاً من التركيز على المنهج ومحتواه، وترى أن التعلّم عملية مستمرة، وتشدد على ضرورة الابتعاد عن التلقين والاستذكار (عطية،2013، 99).
- الفلسفة البرجماتية إجرائياً: مجموعة من الإجراءات والممارسات التربوية والتعليمية المنظمة التي ينفذها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك؛ لتحويل المبادئ النظرية للفلسفة البرجماتية إلى واقع فعلي هادف إلى تنمية شخصية الطلبة وخصائصهم ومهاراتهم في ربط العلم المكتسب بالعمل سواء داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها.

إجراءات الدراسة

اتبعت الدراسة الإجراءات الآتية للإجابة عن أسئلتها:

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي القائم على بطاقة الملاحظة، نظراً إلى مناسبته لأغراض الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، واعتُمدت بطاقة الملاحظة بوصفها من الأدوات التي تُمكن من تقصي المهارات والأنماط السلوكية الاعتيادية والمهنية بصورة أكثر ضبطاً للعوامل الشخصية والتحيز الذاتي من قبل المفحوصين (أعضاء هيئة التدريس)

مجتمع الدراسة: تضمن مجتمع الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بأقسامها (الثلاثة: المناهج وطرائق التدريس، علم النفس الإرشادي والتربوي، الإدارة وأصول التربية في جامعة اليرموك، وقد بلغ عددهم (94) بحسب آخر إحصائية حصل عليها الباحثون من الكلية في بداية عام (2022).

عينة الدراسة:

تم سحب العينة بالطريقة العشوائية المنتظمة، حتى يصبح لكل عضو من أعضاء هيئة التدريس الفرصة ذاتها للمشاركة في العينة، وفي هذه الطريقة تم ضبط التحيز المتوقع إلى مرتبة علمية دون أخرى، أو قسم دون غيره، أو جنس دون غيره. إذ تم ترقيم مجتمع الدراسة من (1) وحتى (94)، ثم سحب المفردات ذوات الأرقام الفردية، حتى تم الوصول إلى العدد المناسب الدراسة والبالغ (44) علماً بأنها تمثل نسبة (47%) من حجم المجتمع، والجدول الآتي يوضح توزيع العينة بحسب المتغيرات:

الجدول (1) توزيع عينة الدراسة بحسب متغيرات الجنس والرتبة العلمية والقسم الذي يدرّس فيه

	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكور	24	55%
	إناث	20	45%
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	22	50%
	أستاذ مساعد	12	27%
	أستاذ مشارك	10	3%
القسم	علم النفس الإرشادي والتربوي	12	27%
	الإدارة وأصول التربية	10	23%
	المناهج وطرائق التدريس	22	50%
	المجموع	44	100

بناء بطاقة الملاحظة والتحقق من الخصائص السيكومترية:

الهدف منها ومصادر البناء: تهدف بطاقة الملاحظة إلى التحقق من مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للمبادئ التربوية المرتبطة بالفلسفة البرجماتية، واستند الباحثون في بنائها على الأدب النظري ذي العلاقة من حيث موقع المدرس والطالب في هذه الفلسفة، ورؤيتها للمنهج والبيئة التعليمية وأساليب التدريس، كما أفادت من دراسات سابقة تشابهت مع البحث الحالي من حيث تكوين الأدوات كدراسة الحربي (2017)، ودراسة المومني (2019)، ودراسة راي ولاما (2020) Rai &lama إلى وتوصلت إلى بعض المؤشرات اللازمة للإدراج في بطاقة الملاحظة.

الأبعاد والصورة النهائية: تكونت بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية من خمسة أبعاد رئيسة، هي الطالب ودوره، المدرس ومهاراته، وأساليب التدريس ومناسبتها، المحتوى وتقويمه، البيئة التعليمية وتوظيفها، ويندرج في كل بُعد من الأبعاد السابقة عدداً من المؤشرات، وبلغت (38) مؤشراً. وللتحقق من صدقها ومناسبتها لأغراض الدراسة، وكذلك تلاؤم كل مؤشر مع البعد الذي فيه؛ تم عرضها على عدد من الخبراء والمتخصصين من أعضاء هيئة التدريس المتواجدين في كلية التربية في جامعة أربد الأهلية والذي يبلغ عددهم (3) أعضاء جميعهم من جامعة اربد الاهلية، وذلك لإبداء الرأي والملاحظات التطورية في السلامة اللغوية، والانتماء، والتعديل من حذف وإضافة وإعادة صياغة، وحدد الباحثون نسبة اتفاق (80%) لاعتماد الملاحظات في حال تعدد الآراء حول مناسبة المؤشر الواحد، والالتزام التام بمختلف المؤشرات التي تتطلب توضيحاً وإعادة صياغة. وبناءً على ذلك، أضاف محكمون المؤشرات (5) و(6) و(7) إلى البعد الرابع " أسلوب تدريس المحتوى"، والمؤشرات (1) و(3) و(4) إلى

البعد "البيئة التعليمية وتوظيفها". وبعد تنفيذ ما طلبَ، أصبحت بطاقة الملاحظة مكونة من (45) مؤشراً موزعة في (4) أبعاد رئيسة على النحو: (8) مؤشرات لبُعد "الطالب وإعداد"، و(14) مؤشراً لبُعد "المعلم ومهاراته"، و(10) مؤشرات لبُعد "أسلوب تدريس المحتوى"، و(8) مؤشرات لبُعد "البيئة التعليمية وتوظيفها". (الملحق 1)

تحديد فئات تقدير الأداء ومعايير الحكم عليه:

اعتمد الباحثون مقياس ليكرت الثلاثي ذا التقدير المتدرج (من 1 وحتى 5) والموافق لخمسة اختيارات هي (متوافرة بدرجة ضعيفة جداً)، و(متوافرة بدرجة ضعيفة)، و(متوافرة بدرجة متوسطة)، و(متوافرة بدرجة كبيرة)، و(متوافرة بدرجة كبيرة جداً) ثم استعمال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير مدى تطبيق المبادئ التربوية المرتبطة بالفلسفة البرجماتية لدى التّلاميذ، وحددت خمس فئات رتبية وفقًا للإجراءات الآتية:

- تحديد طول الفئة وذلك من خلال طرح أدنى تقدير للبدائل من أعلى تقدير وتقسيم الناتج على عدد الفئات = (5−1) /5 = 8. ويمثل طول الفئة.
- تحديد فئات تقدير الأداء ودلالة متوسّطات الأداء كما يأتي:

- من 1 حتى 1.8 تقابل مدى تطبيق منخفض لأفراد العيّنة.
- أكثر من 1.8 حتى 2.6 تقابل مدى تطبيق مقبول لأفراد العيّنة.
- أكثر من 2.6 وحتى 3.4 تقابل مدى تطبيق جيد لأفراد العيّنة.
- أكثر 3.4 وحتى 4.2 تقابل مدى تطبيق عالٍ لأفراد العينة
- أكثر من 4.2 تقابل مدى تطبيق عالٍ جداً لأفراد العينة

1. التحقق من ثبات بطاقة الملاحظة بوجود ملاحظ ثانٍ: للتحقق من ثبات بطاقة الملاحظة، تم تطبيقها على (6) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك اختيروا عشوائياً من أقسام مختلفة من كلية التربية، علماً بأنهم استُثنَوا من العينة الأساسية، ثم تم تطبيق معادلة كوبر (Cooper) لاتفاق الملاحظين والتي تنص على:

[عدد نقاط الاتفاق/ (عدد نقاط الاتفاق والاختلاف معاً)] ×100، وكانت النتائج على النحو:

الجدول (3) معاملات ثبات بطاقة الملاحظة بمعادلة كوبر لاتفاق الملاحظين

البُعد	الاتفاق	الاختلاف	قيمة معامل الثبات	القرار
الطالب ودوره	8	4	.67	مقبول
المدرس ومهاراته	7	5	.59	مقبول
أسلوب تدريس المحتوى	10	2	.83	مقبول
البيئة التعليمية وتوظيفها	8	4	.67	مقبول

يشير الجدول السابق إلى قيم ثبات الاتفاق بمعادلة (كوبر)، ويتضح أنها مقبولة عند كل بعد من الأبعاد المكونة لبطاقة الملاحظة، إذ تراوحت بن (.59) و(.83)، وأصبح بإمكان الباحثين حساب الصدق البنيوي.

2. التحقق من الصدق الداخلي البنيوي: استعمل الباحثون برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) وذلك لحساب الارتباط بين درجة كل بُعد من الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية، ثم التحقق من دلالة الفروق عند مستويي الدلالة (.05) و(.01)، وكانت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

الجدول (4) نتائج اختبار (Spearman) للصدق البنيوي

البُعد	قيمة الارتباط	الدلالة	القرار
الطالب ودوره	.62	دال عند القيمة الاحتمالية (.05)	مقبول
المدرس ومهاراته	.73	دال عند القيمة الاحتمالية (.01)	مقبول
أسلوب تدريس المحتوى	.59	دال عند القيمة الاحتمالية (.01)	مقبول
البيئة التعليمية وتوظيفها	.66	دال عند القيمة الاحتمالية (.05)	مقبول

يشير الجدول السابق إلى قيم ارتباط كل بُعد من أبعاد بطاقة الملاحظة بالدرجة الكلية، ويتضح أنها دالة إحصائياً عن القيمتين الاحتماليتين (.01) و(.05)، إذ تراوحت بين (.059) و(.73)، ومنه أصبح بإمكان الباحثين تطبيق البطاقة على عينة الدراسة المختارة والبلغ عددها (44) عضواً في كلية التربية.

طريقة التطبيق ومدته: استمر تطبيق بطاقة الملاحظة (3) أشهر، وذلك بمعدل من جلستين إلى ثلاث جلسات أسبوعياً، إذ حدد الباحثون برنامجاً يتضمن أسماء أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية، ومواعيد محاضراتهم النظرية والعملية، ثم التقت بهم، وقدمت لهم موجزاً عن أهداف دراستها وأهميتها، فاستجابوا لطلبهم، ولم يكن لديهم أي مانع لحضور المحاضرات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تمت الإجابة عن كل سؤال من أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما درجة ممارسة أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة اليرموك للمبادئ التربوية المتعلقة بإعداد الطالب وفقاً للفلسفة البرجماتية؟

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير ممارسات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية للمبادئ المرتبطة بالفلسفة البرجماتية على بُعد الطالب ودوره

المؤشرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	مستوى الممارسة
يبادر الطالب بطرح الأسئلة العلمية	4.10	0.662	عالٍ
يستجيب الطالب للمهمات المطلوبة	4.08	0.839	عالٍ
يعطي أشكالاً مختلفة من الإجابات	4.08	0.771	عالٍ
يعتمد على نفسه في المهمات الفردية	3.90	0.755	عالٍ
يتعاون مع مجموعته في المهمات الجماعية	3.86	0.733	عالٍ
يطرح الأسئلة العملية	3.79	0.667	عالٍ
يتعامل مع المهمة كمشكلة أو تحدي	3.77	0.724	عالٍ
يقدم معرفة مفيدة لنفسه ولزملائه	3.70	0.727	عالٍ

يشير الجدول السابق إلى نتائج تطبيق بطاقة الملاحظة على أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية على بُعد "الطالب ودوره"، وفيه يتبين أن المتوسطات الحسابية دالة على مستوى ممارسة عالٍ، فقد تراوحت القيم بين (3.70)، و(4.10)، إذ نال المؤشر "يبادر الطالب بطرح الأسئلة العلمية" الترتيب الأول، في حين نال المؤشر" يقدم معرفة مفيدة لنفسه ولزملائه" الترتيب الأخير، وعلى الرغم من اختلاف المتوسطات إلا أنها جميعاً عالية، ويمكن عزو النتائج إلى أن المدرسين القائمين على تدرسيهم ينتهجون في أساليبهم وطرائقهم مبدأ جعل الطالب محوراً للعملية التعليمية، ويفسحون المجال لهم كي يبادروا ويطرحوا التساؤلات، ومناقشتها، ومشاركتها مع زملائهم، ويشاركونهم الرأي، ويصححونه، الأمر الذي يجهل الطالب حيوياً وإيجابياً وباحثاً عن الخبرة وأهميتها وطريقة الإفادة منها وتوظيفها في حياتهم، بأن يطرحوها كمشكلة تتطلب حلاً ناجعاً لجميع التحديات والمواقف المستقبلية، وتتشابه الدراسة في هذا البعد مع دراسة المومني (2019) ودراسة الحربي (2017) من حيث ميل المدرسين إلى تكريس المبادئ البرجماتية في سلوك الطلاب وممارساتهم التعليمية.

- ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه ما مدى تطبيق أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة اليرموك للمبادئ التربوية المتعلقة بأسلوب التدريس وفقاً للفلسفة البرجماتية؟

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير ممارسات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية للمبادئ المرتبطة بالفلسفة البرجماتية على بُعد المعلم ومهاراته

المؤشرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	مستوى الممارسة
يقود العملية التعليمية بطريقة صحيحة	3.70	0.782	عال
يوجه العملية التعليمية نحو المطلوب	3.66	0.699	عال
يتدخل في الوقت المناسب	3.60	0.720	عال

المؤشرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	مستوى الممارسة
يقدم التعزيز للطلبة باستمرار	3.60	0.720	عال
يقدم التغذية الراجعة في موضعها المناسب	3.55	0.887	عال
يلقي بصوت واضح ومسموع	3.55	0.847	عال
يطرح الموضوعات بطريقة جاذبة	3.54	0.840	عال
ينوّع في طرائق عرضه للموضوعات	3.54	0.840	عال
يرحب بجميع المشاركات والمبادرات	3.52	0.911	عال
يشجع الطلبة على المشاركة والتعاون	3.20	0.793	جيد
يشجع الطلبة على إبداء الرأي والحوار	3.11	0.798	جيد
يشجع الطلبة على الاعتماد على أنفسهم	3.70	0.782	عال
يتقبل الاختلاف في الرأي	3.66	0.699	عال
يوزع الأدوار والمهمات	3.60	0.720	عال

يشير الجدول السابق إلى نتائج تطبيق بطاقة الملاحظة على أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية على بُعد "المعلم ومهاراته"، وفيه يتبين أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (3.70) و(3.11)، أي مستوى ممارسة جيد وعال، إذ نال كل من المؤشرين "يقود العملية التعليمية بطريقة صحيحة" و"يشجع الطلبة على الاعتماد على أنفسهم" الترتيب الأول، في حين نال المؤشر" يشجع الطلبة على إبداء الرأي والحوار "الترتيب الأخير، ويرى الباحثون أن طبيعة التدريب والخبرة التربوية لدى أعضاء هيئة التدريس، إضافة إلى التوجه نحو التطبيق العملي، ووعي
المدرسين بالنتائج الإيجابية التي يحققها الأخذ ببعض المبادئ التربوية للفلسفة البرجماتية وإدخاله في ممارساتهم التعليمية فقد أسهمت في الحصول على درجة عالية بصورة عامة، إذ لديهم المهارات والقدرات والكفاءات التي تمكنهم من توظيف المبادئ البرجماتية بشكل واضح، لا سيما عندما يستعملون طرائق متنوعة، ويتركون الطالب في حالة بحث دائم، ويدفعونهم إلى التعاون وإبداء الرأي في الخبرات ونقدها بما يتناسب مع وظيفتها وأهميتها، فيميل المدرسون إلى الإشراف فقط، مع التدخل في حال الضرورة، ويقدمون التغذية الراجعة المستمرة للوصول إلى الهدف المرسوم، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الحربي (2017)، في التركيز على الطالب: كلتا الدراستين تؤكدان على ضرورة تمركز العملية التعليمية حول الطالب. ويظهر في دراستنا أن أعضاء هيئة التدريس يشجعون الطلبة على الاعتماد على أنفسهم، مما يعكس نفس المبدأ. وعلى دور المعلم: حيث يُظهر المعلمون قدرة على قيادة العملية التعليمية وتشجيع النقاش والحوار، وهو ما يتماشى مع رؤية الفلسفة البرجماتية التي تعتبر المعلم مرشدًا وموجهًا.

وفي الأساليب التعليمية: تشير دراستنا إلى أهمية تطبيق المبادئ التربوية الحديثة، بينما تؤكد دراسة الحربي على رفض الطرق التقليدية واعتماد أساليب جديدة مثل طريقة المشروعات وحل المشكلات. وتختلف مع دراسة المومني (2019) ودراسة (2020) Rai &lama (راي ولاما) في التأكيد على أهمية الفلسفة البرجماتية ووضوح استعمالها في التعليم. حيث تم تسجيل متوسطات مرتفعة (بين 3.70 و3.11) في نتائج دراستنا مما يدل على مستوى جيد وعال من الممارسة لدى أعضاء هيئة التدريس. بينما دراسة المومني (2019) أظهرت أن مستوى امتلاك المعلمين للمعتقدات الفلسفية كان بدرجة متوسطة، مما يشير إلى اختلاف في الوعي والاحترافية. ويظهر أختلاف في ترتيب الفلسفات التعليمية حيث أن الفلسفة البرجماتية تلعب دورًا مهيمناً في ممارسات أعضاء هيئة التدريس، بينما في دراسة المومني (2019) كانت الفلسفة الإسلامية في المرتبة الأولى تلتها البرجماتية. وهذا يعكس اختلافًا في التأثيرات الثقافية والدينية على التعليم.

كما أختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Rai & Lama 2020)(راي ولاما) التي أكدت على التأثير الكبير للبرجماتية على نظام التعليم الحالي، وتشدد على أهمية التعليم القائم على النشاط. بينما في دراستنا، تم التركيز على كيفية تطبيق مبادئ البرجماتية بشكل مباشر في ممارسات المعلمين.

- **ثالثاً: الإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه ما مستوى ممارسة أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة اليرموك للمبادئ التربوية المتعلقة بالبيئة التعليمية وفقاً للفلسفة البرجماتية؟**

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير ممارسات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية للمبادئ المرتبطة بالفلسفة البرجماتية على بُعد أسلوب تدريس المحتوى

المؤشرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	مستوى الممارسة
1. ينوّع في طريقة تقديمه للمحاضرة أو الموضوع	3.55	0.847	عال
2. يربط الموضوعات بالبيئة المحيطة للطالب	3.54	0.840	عال
3. ينتقل بين الأفكار بطريقة منطقية ومترابطة	3.60	0.720	عال
4. يثري الموضوعات بخبرات جديدة	3.52	0.911	عال
5. يقدم خبرات مثيرة لمهارات التفكير النقدي	3.20	0.793	جيد
6. يقدم خبرات مثيرة لمهارات التفكير الإبداعي	4.10	0.662	عالٍ
7. يرحب بخبرات وإضافات الطلبة	4.08	0.839	عالٍ
8. يصحح خبرات الطلبة ويثريها	4.08	0.771	عالٍ
9. يستثمر خبرات الطلبة ويوظفها	3.90	0.755	عالٍ
10. يشجع على الزيارات الميدانية والواقع	3.11	0.798	جيد

يتناول الجدول السابق نتائج تطبيق بطاقة الملاحظة على أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية على بُعد "أسلوب تدريس المحتوى"، وفيه يتبين أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (4.10) و(3.11)، أي مستوى ممارسة جيد وعال، إذ نال المؤشر "يقدم خبرات مثيرة لمهارات التفكير الإبداعي"، في حين نال المؤشر" يشجع على الزيارات الميدانية والواقع" الترتيب الأخير، وجاء التقدير بشكل عام على البعد بأكمله دالاً على ممارسة عالية لدى عينة الدراسة، ويرى الباحثون أن نتيجة هذا البعد مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بأسلوب الدرس ومهاراته مسبقاً، فأعضاء هيئة التدريس يجملون مسؤولية كبيرة تجاه المجتمع في إعداد طلابهم ليكونوا مواطنين قادرين على التفكير والتعامل مع التحديات، والإسهام في تنمية المجتمع بما ينسجم مع القيم الأخلاقية والاجتماعية لفلسفة التربية في المجتمع الأردني، الذي يُولي أهمية كبيرة لتربية أبنائه ليكونوا أفرادًا نافعين ومساهمين إيجابيين في المجتمع. إضافة لإدراك أعضاء هيئة التدريس أن الطلبة يعيشون في عالم يتغير بسرعة، وأنهم بحاجة إلى مهارات وخبرات تُمكنهم من التكيف مع تحولات العلم والعمل وسوقه، فيرون بدورهم أن أسلوب تقديم المحتوى بما يتناسب مع المجتمع ومتطلبات التكيف وربط العلم بالعمل النافع؛ من أنجع الطرق وأفضلها في تحقيق الأهداف التربوية النهائية، وتتشابه الدراسة في نتائجها مع دراسة دراسة راي ولاما (2020) Rai &lama (راي ولاما) في أهمية الفلسفة البرجماتية: كلتا الدراستين تتفقان على أهمية الفلسفة البرجماتية في تحسين أساليب التعليم. حيث أظهرت نتائج دراستنا ممارسة عالية، بينما دراسة Rai & Lama (راي ولاما) تؤكد على تأثير الفلسفة البرجماتية على نظام التعليم بشكل عام. كلتا الدراستين تؤكدان على أهمية تعليم القيم والمهارات المختلفة لدى الطلاب، مما يعكس اهتمامًا مشتركًا بتطوير الجوانب الشخصية والمعرفية في التعلم والتأكيد على أهمية الفلسفة البرجماتية ووضوح استعمالها في تحقيق الأهداف.

وتختلف مع دراسة (2014) Khasawneh, Miqdadi & Hijazi (الخصاونة ومقدادي وحجازي) حيث أظهرت نتائج دراستنا المتوسطات الحسابية (4.10 و3.11) مستوى ممارسة جيد وعال، مما يشير إلى فعالية أساليب التدريس. بالمقابل، وجدت دراسة الخصاونة ومقدادي وحجازي أن تطبيق الفلسفة البرجماتية لدى معلمي الأردن كان متوسطًا، مما يدل على فجوة في مستوى التطبيق والوعي.

السؤال الرابع الذي نصه: ما درجة توافر المبادئ التربوية المتعلقة بتقديم المحتوى وتقويمه وفقاً للفلسفة البرجماتية في ممارسات أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة اليرموك؟؟

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير ممارسات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية للمبادئ المرتبطة بالفلسفة البرجماتية على بُعد البيئة التعليمية وتوظيفها

المؤشرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	مستوى الممارسة
تساعد البيئة التعليمية على إيصال الخبرات	3.52	0.911	عال

المؤشرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	مستوى الممارسة
تتضمن تقنيات تعليمية مناسبة لإيصال الخبرات	3.52	0.911	عال
تناسب البيئة التعليمية أعداد الطلاب	3.20	0.793	جيد
تناسب مكونات البيئة التعليمية الخبرات النظرية	3.11	0.798	جيد
تناسب مكونات البيئة التعليمية الخبرات العملية	3.67	0.473	عال
تناسب طرائق التعليم الموظفة من قبل المحاضر	3.20	0.793	جيد
تناسب البيئة التعليمية التعلم الذاتي للطلبة	3.52	0.911	عال
تتيح للطلبة عرض إنجازاتهم	3.70	0.782	عال

يتضمن الجدول السابق نتائج تطبيق بطاقة الملاحظة على أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية على بُعد "البيئة التعليمية وتوظيفها"، وفيه يتبين أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (3.70) و(3.11)، أي مستوى ممارسة جيد وعال، إذ نال المؤشر "تتيح للطلبة عرض إنجازاتهم" الترتيب الأول، في حين نال المؤشر "تناسب مكونات البيئة التعليمية الخبرات النظرية" الترتيب الأخير، وجاء التقدير بشكل عام على البعد بأكمله دالاً على ممارسة عالية لدى أعضاء هيئة التدريس، ويمكن إرجاع النتائج من وجهة نظر الباحثين إلى أهمية توظيف إمكانيات البيئة التعليمية لإظهار مهارات الطلاب وإنجازاتهم، وأن تكون مدعمة بإمكانيات تسمح لهم بتكوين الخبرات اللازمة لهم في إعدادهم العلمي والمهاري اللازم لمتطلبات أعمالهم المستقبلية، وتوفر لهم سهولةً في الوصول والبحث عن المعرفة وعرضها ونقدها، فيمكن أن يتعلموا مهارات التعامل والتعلم ومعالجة المشكلات وممارسة المهنة في الميادين العملية، وتوظيف تقنيات التدريس المناسبة في وظائفهم، ومجالاً لتطبيق ما تعلموه في المساق النظري ضمن المساق العملي التنموي والتطويري، ولعلّ البيئة التعليمية وتوظيفها بما ينسجم مع الأهداف وطبيعة المعرفة والطلبة من أهم الركائز التي تجعل التعلم جيداً ونافعاً، ولم يجد الباحثون دراسات سابقة أضاءت على أهمية البيئة التعليمية وإمكانياتها، وكانت بمثابة نقطة تميز لها.

جدول (9) تحليل التباين لدلالة الفروق وفقاً لمتغيرات الجنس، والرتبة العلمية، والقسم بين متوسطات أداء أفراد العينة على بطاقة الملاحظة

مصدر التباين	الفئة	المتوس ط	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	القرار
الجنس	ذكور	3.70	.340	1	.340	1.519	.220	غير دال عند القيمة الاحتمالية (.05)
	إناث	3.61						
الرتبة العلمية	أستاذ	3.67	.070	2	.035	.156	.855	غير دال عند القيمة الاحتمالية (.05)
	أستاذ مساعد	3.69						
	أستاذ مشارك	3.65						
القسم	الإدارة وأصول التربية	3.49	.841	2	.420	1.876	.157	غير دال عند القيمة الاحتمالية (.05)
	علم النفس الإرشادي والتربوي	3.64						
	المناهج وطرائق التدريس	3.72						

يشير الجدول السابق إلى نتائج اختبار تحليل التباين من الاختبارات البارامترية (المعلمية) للتحقق من وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغيرات الجنس، والرتبة العلمية، والقسم الذي يدرس فيه عضو هيئة التدريس في كلية التربية، وبالنظر إلى البيانات الناتجة يتبين أن قيم الدلالة الناتجة غير دالة إحصائياً عند القيمة الاحتمالية (.05)، فقد كانت وفقاً لمتغير الجنس (.220)، ولمتغير الرتبة العلمية (.855)، ولمتغير القسم (.157)، وهي جميعها أكبر من (.05)، ومنه تُقبل الفرضيات الصفرية للدراسة والتي نصت على أنه: لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات عينة الدراسة (أعضاء هيئة التدريس) على بطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، ولا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات عينة الدراسة (أعضاء هيئة التدريس) على

بطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير الرتبة العلمية (أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، أستاذ)، ولا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات عينة الدراسة (أعضاء هيئة التدريس) على بطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير القسم الذي يدرّس فيه (الإدارة واصول التربية، المناهج وطرائق التدريس، وعلم النفس الإرشادي والتربوي)، وتُرفض الفرضيات البديلة منها والتي تنص على أنه: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات عينة الدراسة (أعضاء هيئة التدريس) على بطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، ويوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات عينة الدراسة (أعضاء هيئة التدريس) على بطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير الرتبة العلمية (أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، أستاذ)، ويوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات عينة الدراسة (أعضاء هيئة التدريس) على بطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير القسم الذي يدرّس فيه (الإدارة واصول التربية، المناهج وطرائق التدريس، وعلم النفس الإرشادي والتربوي)، ويُمكن إرجاع النتيجة إلى أن الممارسات المهنية للمدرسين بصرف النظر عن الجنس تتم وفقاً لأطر ومحددات ومفاهيم ترتبط بطبيعة المحتوى ومتطلباته، والتي تتمركز حول الإلقاء، وتقديم المعلومات والخبرات في كل من المساقين النظري أو العملي سواءٌ أكان المدرس ذكراً أم أنثى، فلا يؤثر ذلك في أعمالهم ومهماتهم التي تكاد تكون موحدة فيما بينهم. أما فيما يتعلق بمتغير الرتبة العلمية فتفسر نتائجها بالاندفاع وباتجاهات علمية ومهنية واضحة إلى تطبيق المبادئ البرجماتية بصورة تلقائية وضمن برامج محددة وواضحة الأهداف، فكل الأقسام فيها جانبان عملي ونظري، ولا فرق علمي يجعل الأستاذ يختلف في طريقته ورؤيته للتدريس، وكل منهم يستعمل الأدوات ويربط المعلومات بالواقع، ويشجع الطلبة على ذلك بحسب الأهداف المرسومة من الموضوع أو المحاضرة أو المهمات التي يكلف بها الطلبة لا سيما أنهم خريجو الكلية التي تعلّم كل ما يتعلق بالتربية ومستجداتها. أما فيما يتعلق بمتغير القسم، فالأقسام كلها في كلية التربية متقاربة ومتشابهة، ولا بد أن أصول التربية كانت مدرّسة خلال السنوات الجامعية، لذا كانت النتيجة متوقعة جداً، حتى من قبل الأعضاء الذين يدّرسون في أقسام أخرى، ومن المتوقع أن إلمامهم بها مسبقاً، وخبراتهم السابقة قد جعلت نتائجهم لا تختلف اختلافاً جوهرياً يُمكن الاعتداد به، بمعنى آخر، إن المبادئ التربوية للفلسفة البرجماتية فلسفة حديثة، ومنسجمة مع التوجهات المعاصرة التي تدعو إلى تعميم العلم، وحث المتعلمين على الإفادة منه، وربطه بمصالحهم وأهدافهم المستقبلية. وفي هذا السياق اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من (المومني 2019)، والحربي (2017)، (2014) Khasawneh, Miqdadi & Hijazi (والخصاونة ومقدادي وحجازي)، (2020) Rai &lama (وراي ولاما)، ودراسة (2017) Adeleye (أديلي)، حيث أظهرت نتائج دراستنا عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيرات الجنس والرتبة العلمية والقسم. بينما في الدراسات الأخرى، مثل دراسة الخصاونة ومقدادي وحجازي (2014) ودراسة المومني (2019)، لم يتم تناول هذه المتغيرات بشكل محدد.

مقترحات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة يقدم الباحثون جملةً من المقترحات:

- إجراء دراسات جديدة للتحقق من ممارسة المبادئ التربوية المرتبطة بالفلسفة البرجماتية في كليات أخرى من جامعة اليرموك.
- إجراء دراسات جديدة مقارنة من حيث تطبيق المبادئ التربوية المرتبطة بين الكليات النظرية والكليات التطبيقية.
- إجراء دراسات جديدة لتقصي ممارسات أعضاء هيئة التدريس في ضوء فلسفات تربوية أخرى.
- إجراء دراسات جديدة لتقصي اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استعمال أساليب واستراتيجيات مرتبطة بالفلسفة البرجماتية.
- إجراء دراسات تجريبية لاختبار أثر تطبيق المبادئ التربوية للفلسفة البرجماتية في إنجاز الطلبة في المساقات العملية ضمن الكلية أو الجامعة.
- إجراء دراسات جديدة لتقصي أثر التدريس في ضوء البرجماتية على أداء الطلبة الخريجين في مجالات العمل واقعياً في المدارس أو المراكز أو المؤسسات التربوية عامةً.

المصادر والمراجع باللغة العربية

- التل، وائل، وآخرون. (2008). مقدمة في أصول التربية. عمان: دار الجنادرية.
- جعنيني، نعيم. (2004). الفلسفة وتطبيقاتها التربوية. عمان: دار وائل.
- الحجيلي، منصور عبد العزيزي. (2010). البرجماتية عرض ونقد. السعودية: جامعة طيبه.

- الحربي، يحيى بن صالح. (2017). الفلسفة البرجماتية بين ضعف المنطلقات الفكرية ونجاح التطبيقات التربوية: دراسة نقدية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. 6(5). 176–192.
- زيادة، مصطفى والعجمي، محمد والعتيبي، بدر والجهني، حنان. (2006). الفكر التربوي. الرياض: مكتبة الرشد.
- العدوان، زيد، والحوامدة، محمد. (2011). تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ط: (1)، الأردن: دار المسيرة:
- عطية، محسن. (2013). المناهج الحديثة وطرائق التدريس. ط: (1). دار المناهج: الأردن
- القيسي، ماجد. (2018). المناهج وطرائق التدريس. ط: (1)، الأردن: دار أمجد.
- كرم، يوسف. (2016). تاريخ الفلسفة اليونانية. السعودية: دار القلم.
- محمد، أحمد علي. (2014). في فلسفة التربية نظرياً وتطبيقياً. عمان: دار المناهج.
- محمد، طاهر. (2012). أسس المناهج المعاصرة، ط: (1)، الأردن: دار المسيرة:
- منصور، عصام. (2017). الفكر التربوي المعاصر والبرجماتية. عمان: دار الخليج.
- المومني، حازم. (2019). الفلسفة التربوية السائدة لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدارس محافظة أربد من وجهة نظرهم. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. 2(13)،256 ــ274.
- ناصر، إبراهيم. (2011). فلسفات التربية، الأردن: دار المسيرة.
- ناصر، إبراهيم. (2011). مقدمة في التربية: مدخل إلى التربية ط15. عمان: دار عمان.
- اليماني، عبد الكريم علي سعيد. (2004). فلسفة التربية. عمان: دار الشروق.

References:

- Adeleye, J. O. (2017). Pragmatism and its Implications on Teaching and learning in Nigerian schools. Research highlights in Education and Science, 2, 2-6.
- Al'udwan, Zaid, and Al-Hawamdeh, Muhammed. (2011). Instructional Design between Theory and Practice, 1st ed. Jordan: Dar Al-Maseerah.
- Al-Adwan, Zaid, and Al-Hawamdeh, Muhammed. (2011). Teaching design between theory and application, ed. (1), (in Arabic). Jordan: Dar Tawilah:
- Al-Hajili, Mansour Abdul Aziz. (2010). Pragmatism: Presentation and Critique. Saudi Arabia: Taibah University.
- Al-Hajili, Mansour Abdul Azizi. (2010). Turmatism presentation and criticism. (in Arabic). Saudi Arabia: Taibah University.
- Al-Harbi, Yahya bin Saleh. (2017). Astronomical philosophy between the weakness of creative generators and their educational success: a critical study. (in Arabic). The International Journal of Specialized Education. 6(5). 176-192.
- Al-Harbi, Yahya bin Saleh. (2017). Pragmatism Philosophy between Weak Intellectual Foundations and Successful Educational Applications: A Critical Study. International Journal of Specialized Educational Research, 6(5), 176-192.
- Al-Momani, Hazem. (2019). Educational philosophy of graduation among secondary school teachers in Irbid Governorate schools from their point of view. (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Studies. 2(13), 256-274.
- Al-Momani, Hazem. (2019). the Prevailing Educational Philosophy among High School Teachers in Irbid Governorate from Their Perspective. Journal of Educational and Psychological Studies, 2(13), 256-274.
- Al-Qaisi, Majed. (2018). Curricula and teaching methods. Ed.: (1), (in Arabic). Jordan: Dar Amjad.
- Al-Qaisi, Majed. (2018). Curricula and Teaching Methods. First ed. Jordan: Dar Amjad.
- Al-Tal, Wael, and others. (2008). Originality in the foundations of education. (in Arabic). Amman: Dar Al-Janadriyah.
- Al-Tal, Wael, et al. (2008). Introduction to the Foundations of Education. Amman: Dar Al-Janadriyah.
- Al-Yamani, Abdul Karim Ali Saeed. (2004). Philosophy of Education. (in Arabic). Amman: Dar Al-Shorouk.
- Al-Yamani, Abdul Karim Ali Said. (2004). Philosophy of Education. Amman: Dar Al-Shorouk.
- Atiyyah, Mohsen. (2013). Modern Curricula and Teaching Methods. First ed. Amman: Dar Al-Manahij.
- Attia, Mohsen. (2013). Modern curricula and teaching methods. ed.: (1). (in Arabic). Dar Al Manahij: Jordan
- Ja'ani, Naeem. (2004). Philosophy and Its Educational Applications. Amman: Dar Wael.
- Ja'nini, Naeem. (2004). Philosophy and its educational applications. (in Arabic). Amman: Dar Wael.
- Karam, Yousef. (2016). Greek history. (in Arabic). Saudi Arabia: Dar Al-Qalam.

- Karim, Youssef. (2016). History of Greek Philosophy. Saudi Arabia: Dar Al-Qalam.
- Khasawneh, Omar M., Ruba M. Miqdadi, and Abdulhakeem Y. Hijazi. "Implementing Pragmatism and John Deweys Educational Philosophy in Jordanian Public Schools." Journal of International Education Research (JIER) 10.1 (2014): 37-54.
- Mansour, Issam. (2017). Contemporary Educational Thought and Pragmatism. Amman: Dar Al-Khaleej.
- Mansour, Issam. (2017). Contemporary educational thought and pragmatism. (in Arabic). Amman: Dar Al-Khaleej.
- Mohammed, Ahmed Ali. (2014). In the Philosophy of Education Theoretically and Practically. Amman: Dar Al-Manahij.
- Mohammed, Taher. (2012). Foundations of Contemporary Curricula, 1st ed. Jordan: Dar Al-Maseerah.
- Muhammad, Ahmed Ali. (2014). In the philosophy of education, theoretically and practically. (in Arabic). Amman: Dar Al Manahij.
- Muhammad, Taher. (2012). Foundations of contemporary curricula, Ed. (1), (in Arabic). Jordan: Dar Tawila:
- Naser, Ibrahim. (2011). Philosophies of Education. Jordan: Dar Al-Maseerah.
- Nasser, Ibrahim. (2011). Education in education: an introduction to education, 15th ed. (in Arabic). Amman: Dar Amman.
- Nasser, Ibrahim. (2011). Philosophies of education. (in Arabic). Jordan: Dar Al-Tawul.
- Rupen, L, and Rai, P, C. (2020). Pragmatism and Its Contribution to Education. IJCRT. 8(3). 2320-2882.
- Tan, C. (2006). Philosophical perspectives on Education. In Tan, C., Wong, B., Chua, J. & Kang, T. (Eds.), Critical Perspectives on Education: An Introduction (pp. 21-40). Singapore: Prentice Hall.
- Webster, R. Philosophy of Physical Education, W.M.C. Brown, Dubugue, IW. 1969
- White, J. (2013). Philosophy, philosophy of Education, and Economic Realities. Theory and Research in Education, 11(3), 294-303.
- Zeigler, E. Philosophical Foundation for Physical, Health and Recreation Education Prentice Hall. Inglewood Ciffs, N.J, 1964.
- Ziyada, Mustafa Al-Ajmi, Muhammad and Al-Otaibi, Badr and Al-Hani, Hanan. (2006). Educational thought. (in Arabic). Riyadh: Al-Rushd Library.
- Ziyada, Mustafa, Al-Ajmi, Mohammed, Al-Otaibi, Badr, and Al-Jahni, Hanan. (2006). Educational Thought. Riyadh: Al-Rushd Library.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (47) .September 2025
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

Symptoms of Borderline Personality Disorder and its Relationship to Ego Resilience Among Irritable Bowel Syndrome in Irbid

*Ms. Nibal Ahmad Basheer Alsukhour[1], Dr. Mamduh Baniah Lafee Al-Zaben[2]**

1Clinical Psychology, Al-Ahliyya Amman University, Amman, Jordan.
Orcid No: 0009-0001-3161-9100
Email: nebal.bs@gmail.com

2Clinical Psychology, Al-Ahliyya Amman University, Amman, Jordan.
Orcid No: 0000-0003-4171-7828
Email: m.alzaben@ammanu.edu.jo

Received:
3/08/2024

Revised:
3/08/2024

Accepted:
15/10/2024

***Corresponding Author:**
nebal.bs@gmail.com

Citation: Alsukhour, N. A. B., & Al-Zaben, M. B. L. Symptoms of Borderline Personality Disorder and its Relationship to Ego Resilience Among Irritable Bowel Syndrome in Irbid. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies. https://doi.org/10.33977/1182-016-047-010

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

Objective: This study aims to identify the symptoms of Borderline Personality Disorder and its relationship to Ego Resilience among a sample of diagnosed individuals with Irritable Bowel Syndrome in Irbid.
Method: The study followed the descriptive correlational approach while the sample consisted of 261 male and female patients who were selected using the available method. The scales of Ego Resilience and Borderline Personality Disorder Symptoms were used after confirming their validity and reliability.
Results: The results indicated that the level of symptoms of Borderline Personality Disorder and Ego Resilience were moderate. The results also indicated that the higher the symptoms of Borderline Personality Disorder the lower the Ego Resilience.
Conclusions: The study recommended creating treatment programs to treat neurological disorders for those diagnosed with irritable bowel syndrome.
Keywords: Personality Disorder, Borderline Personality Symptoms, Ego Resilience, Irritable Bowel Syndrome.

أعراض اضطراب الشخصية الحدّيّة وعلاقتها بمرونة الأنا لدى عينة من المشخصين بمتلازمة القولون العصبي في إربد

*أ. نبال أحمد بشير صخور[1]، د. ممدوح بنيه لافي الزبن[2]**

[1]محاضر، علم النفس السريري، كلية الآداب والعلوم، جامعة عمان الأهلية، عمان، الأردن.
[2]أستاذ مساعد، علم النفس السريري، كلية الآداب والعلوم، جامعة عمان الأهلية، عمان، الأردن.

الملخص

الأهداف: تهدف الدراسة الحالية التعرف إلى أعراض اضطراب الشخصية الحدية، وعلاقتها بمرونة الأنا لدى عينة من المشخصين بمتلازمة القولون العصبي في إربد.
المنهجية: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (261) مريضًا ومريضةً، اختيروا بالطريقة المتيسرة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسي مرونة الأنا وأعراض اضطراب الشخصية الحدية، بعد التأكد من دلالات الصدق والثبات.
النتائج: أظهرت النتائج أن مستوى أعراض اضطراب الشخصية الحدية ومرونة الأنا كان متوسطًا، ووجود علاقة عكسية بين أعراض اضطراب الشخصية الحدية ومرونة الأنا.
الاستنتاجات: أوصت الدراسة بإعداد برامج علاجية لخفض أعراض اضطراب الشخصية الحدية للمشخصين بمتلازمة القولون العصبي.
الكلمات المفتاحية: اضطرابات الشخصية، أعراض الشخصية الحدية، مرونة الأنا، متلازمة القولون العصبي.

المقدمة

إن أساس الصحة النفسية يقوم على أن ينمو الإنسان نمواً سليماً وينشأ في بيئة سوية داعمة، بحيث يتمكن من إشباع حاجاته بدءًا بالحاجات الفسيولوجية من مأكل ومشرب ومأوى، مروراً بالحاجة إلى الأمن والحب والتقدير، مختوماً بالحاجة إلى تحقيق الذات، ليشعر بعد ذلك بالكفاءة والسعادة والاطمئنان، أما في حال اتسمت حياة الفرد بالأمراض المزمنة فإنه قد يطور اضطرابات نفسية لا حصر لها.

حظيتِ الشخصية باهتمام العاملين في مجال علمِ النفس مُنذُ القِدم، وأصبحت دراستها مِنْ صُلب اهتمامِ المجالات النفسيَّة والاجتماعيَّة والسياسيَّة والاقتصاديَّة، وتطوُّر مفهومها مع مرور الوقت؛ لأنَّها تمثل الإنسان ككل، والتي تَنْتُجُ مِنْ عِدَّةِ مكونات وهي: المكونات الجسمية التي تتمثل بالشكل الظاهري للإنسان مثل: (الطول، الوزن، اللون)، والمكونات العقلية الَّتي تتمثل بالقدرات المعرفية للفرد، وقدرته على الإدراك المكاني والزماني، والتخيل والتفكير والذكاء، والمهارات والقدرات اللغوية، وحلُّ المشكلاتِ، والقدرة على التكيف الاجتماعي والبيئي، والمكونات الانفعاليَّة كقدرةُ الفردِ على فَهْمِ الآخرين، والتعبير عن انفعالاته بالشَّكلِ الصحيح والوقت المناسب، والانبساط، والانطواء، والمكوناتُ البيئيةُ المتمثلة بمقدرة الفرد على الاستجابَة للتأثيرات البيئيَّة بالشَّكلِ المناسب (أبوحميدان، 2019).

وتتميز الشخصية بطريقة التفكيرِ والشعورِ والتصرف، وتشمل المزاج، والمواقف، والآراء، وكما يُعبَّر عنها بشكل أوضح في التفاعلاتِ مع الآخرينَ، وتشمل الشخصيَّةُ الخصائصَ السلوكيَّةَ المتأصلةَ والمكتَسِبَةُ على حد سَواء، والتي تميّز شخصًا عن الآخر، والتي يمكن أيضًا ملاحظتها في علاقات الناس بالبيئة وبالتَّجمُّعات الاجتماعية (Hoff et al., 2012).

وتعرف الشخصيةُ السَّويَّةُ بأنها الصفاتُ والخصائصُ النفسيَّةُ والجسديَّةُ والإجتماعيَّةُ والانفعاليَّةُ والسُّلوكيَّةُ والعقليَّةُ الموروثَةُ والمكتسبةُ. وتتكوَّنُ الشخصيَّةُ مِنْ مزيجٍ مِنَ الأفكارِ والمشاعرِ والقِيَمِ والعادات والتقاليد والعقائد والدوافع والسلوكيات، وبِناءً على هذه المكونات تتشكل شخصية (الإنسانِ السَّويُّ). فالذي يتصفُ بِصفات الإنسان المتَّزن والصَّادق والعاقل والملتزم والمتفاهمِ وغيرها من الصفات الإيجابيّة دون استثناء تندرج تحت مسمَّى (الشخصية السَّويَّة)، ولكن عندما يحدث في أحد مكونات الشخصية وخصائصها سوء التوافق مع المجتمع الخارجي والعالم الداخلي يصبح ما يُعرف "باضطراب الشَّخصيَّة"، كما أنَّ العوامل المؤثرةَ والأساسيَّة في تنشِئَةِ الشَّخصيَّةِ السَّويَّة واللاسويَّةِ هي: العوامل البيئية، والثقافية، والدينية، والاقتصادية التي ينشأ في ظلّها الفرد؛ فجميعُها تنعكس عليه (Abeer & Mamdouh, 2023).

وُصِف مصطلح اضطراب الشخصية الحديّة لأول مرة في الدليل الإحصائي والتشخيصي الثالث للاضطرابات النفسية والعقلية؛ لوصف الأشخاص الذين يُعتقد أن اضطراباتهم النفسية تقع ما بين الذهان والعصاب (Oldham et al., 2014). أما مصطلح الشخصية الحدية تمّ تقديمه بواسطة كيرنبرغ (Kernberg 1985) ليشير إلى نمط ثابت ومستمر من السلوك والوظائف غير المستقرة والعجز الوظيفي، والذي يعكس تنظيماً نفسياً انفعالياً مختلاً، وعلى الرغم من أن البنية والأعراض النفسية لهذا الاضطراب أصبحت معروفة بشكل واسع، متضمنة أعراضاً تشمل تقلبات شديدة بين فترات من الثقة إلى اليأس المطلق، وشكلت من خلالها صورة مهزوزة عن الذات، وتقلبات مزاجية مستمرة، مع الخوف المستمر من الرفض والهجران، بالإضافة إلى نزعة قوية تجاه الأفكار الانتحارية وإيذاء الذات، وقد تحدث أيضاً فترات عابرة من الأعراض الذهانية التي تتضمن هلاوس وأوهام قصيرة.

وتعد الأنا أحد المفاهيم التي ظهرت في علم النفس، وذلك منذ بدء العمل في مجال الشخصية؛ إذ إن شخصية الفرد تقوم على ثلاثة أبعاد رئيسة هي: الهو: وهو مستودع الغرائز والدوافع الأولية الذي يعمل على مبدأ اللذة حتى لا يشعر الفرد بقلق أو توتر، والأنا: هو الذي ينمو نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة، ويتكون من الأنظمة والعادات والقيم والمحرمات التي اكتبسها الفرد من البيئة وتوجه سلوكه بما يتفق مع قيم المجتمع، وعاداته، والأنا الأعلى: هو الذي يمثل نتيجة إدماج الفرد لقيم وعادات وسلوكات والديه في ذاته وهي مستقر الضمير أو الأخلاق أو المثل العليا، فهي بمثابة سلطة عليا داخلية تراقب وتحاسب (زغدان،2017).

وينشأ الاضطراب النفسي في ضَوء عجز الأنا للوصول إلى حالة التوازن ما بين مطالب الهو ومراقبة الأنا الأعلى، فإذا فشلت الأنا في حل الصراع بين هذه المكونات يتولد القلق والتوتر والصراع بين إشباع الغرائز، وبين قيم المجتمع، وهنا تلجأ الأنا إلى استخدام الحيل الدفاعية أو ما يسمى بميكانزمات الدفاع وتُعرِّفها مكتبة ويلسون (Wilson Library) للتعلم عام (2005) بأنها مهارة استخدام البصيرة، وهي تبدأ بالعمل عندما يتم إدراك الاختلاف في العلاقة الإنسانية، وعندما يتم التصرف بطريق عكسي

ومخالف لتحسين العلاقة، وبهذا تكون مرونة الأنا بالاستعداد والقدرة على إجراء التعديلات المؤقتة في الاستجابة السلوكية عندما تصل إلى الحسم في بناء العلاقات مع الآخرينَ (ابن عمر وزكري،2016).

وعرّفَ فرويد (Freud) الأنا بِأَنَّها مركز الشعور والإدراك الحسي الخارجي والداخلي، والعمليات العقلية، وهو المشرف على الحركة والإرادة، والمتكفل بالدفاع عن الشخصية وتوافقها، وحل الصراع بين مطالب الهو والأنا الأعلى وبين الواقع، ولذلك فهو محرك منفذ للشخصية، ويعمل في ضوء مبدأ الواقع من أجل حفظ الذات وتحقيقها والتوافق الاجتماعي، ويعد من المفاهيم المهمة التي ظهرت في علم النفس منذ ظهور مجال الشخصية، وعدَّها دينامية مركبة متعددة الأبعاد. ومرونة الأنا تعني الشخصية السليمة، وما تتمتع به الشخصية السوية من اتزان وتماسك وتوافق نفسي، تظهر من خلال تحمل الضغوط والتحديات، وقدرتها على حل المشكلات (فرويد، 1964).

إن مرونة الأنا صفة تدوم بداوم حياة الإنسان، وتبدأ بتغيير منظور الإنسان للحياة، وأخذ جانب إيجابي من جميع المواقف السلبية التي يتعرَّضُ لها الإنسان في حياته، فتكون ردود أفعاله مرنة فيستطيع أن يحول الغضب إلى صبر، والعجز والسلبية إلى مبادرة ونشاط، وتمثل الأنا بناءً متماسكًا مع بعضه البعض؛ اجتماعيا وأكاديميا ونفسيا وأخلاقيا وجميعها تشكل شخصية الفرد، والمرونة لا تعني الانهزام أمام الضغوط، والتنازل عن القيم و المبادىء خاصة عندما يكون لدى الفرد هدف، وإضافة إلى ذلك حفظ الكرامة وحرية الأفكار والتمسك بالرأي والأصرار على النجاح بالرغم من الفشل (المفرجي والشهري، 2015).

وتتكون مرونة الأنا من الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والعقلية والانفعالية والنفسية التي تعطي للفرد التكيف مع الأحداث غير الملائمة التي تكاد أنْ تعيق حياة الفرد، ومن هذه الأحداث الصادمة الظلم والقهر والتسلط، والتي تنعكس سلبًا على مستقبل الفرد، وعلى المستوى النفسي والشخصي والاجتماعي والانفعالي؛ فنتيجة كل ذلك يصبح الفرد غير مؤهل للحياة الطبيعية (الجبيلة، 2020).

ويعد القولون العصبي من الموضوعات الحديثة التي ظهرت في عصرنا الحالي وخاصة في مجتمعاتنا، وهو أحد اضطرابات الجهاز الهضمي الأكثر شيوعا، ويحدث عبئًا على نوعية الحياة المرتبطة بالصحة، فاليوم الإنسان يتعرض للقلق والإحباط والصراع والعصبية، فمنها ضغوط خارجية كضغوط الدراسة، وضغوط العمل، وضغوط المسؤوليات الزوجية، والفقر، وكثير من الأعمال اليومية التي يتطلب منا إنجازها، وكما نتعرض يوميًّا إلى ضغوط داخلية التي تسبب لنا الصراع مع ذواتنا مثل القلق، والاكتئاب، والتفكير، والتوازن، ومن أثار ذلك تظهر الأمراض العضوية والصحية نتيجة أخطائنا السلوكية في إشباع حاجاتنا ودوافعنا وتحقيق أهدافنا على أكمل وجه، فسوء التوافق النفسي يظهر بصورة اضطرابات نفسية وأمراض عضوية (القصير وهديه، 2020).

ويتسبب القولون العصبي في حدوث الكثير من المشاكل الاجتماعية، ويقلل من التفاعل الاجتماعي ومنها يتحول إلى مشاكل نفسية، وتوترات عصبية، ويصبح الفرد مصدرًا للإزعاج إضافة إلى آلامه، بعدها يشعر الفرد أنه غير قادر على التواصل بين أفراد أسرته وبين أصدقائه فينعزل ويبتعد عن أي نشاط اجتماعي (Melchior et al., 2022).

ترتبط متلازمة القولون العصبي بتكاليف اقتصادية كبيرة للمرضى أولا، وأيضا بتكاليف لأنظمة الرعاية الصحية دوليًّا ثانيًا، وعلى المجتمع ثالثًا، ومن هذه التكاليف وخز الإبر، والحضور، وتكاليف الغياب، وأخذ إجازة من العمل، والحاجة إلى تقليل ساعات العمل أو تغيير ساعات الدوام بسبب أعراض وإرهاق متلازمة القولون العصبي، فهذه التكلفة غير مباشرة وغير ملموسة يتكفلها المريض وتعود عليه بخفض جودة الحياة، وعلى مقدم الرعاية، والأدوية، والصناعة، أو تكاليف الخدمات الصحية وخدمات النفقات أو الموارد الصحية وهذه التكاليف المباشرة التي لم يتم قياسها. وأيضا ثمّة طريقة أخرى من طرق التكلفة المباشرة: هي النظر إلى التكلفة التي يتقاضاها مقدم الخدمة ويتكبدها طرف ثالث ويدفع مقابل توفير الرعاية الصحية؛ مثل: الحكومة أو شركات التأمين أو مؤسسة صيانة الصحة، وهذه التكاليف مستمدة من رسوم السداد أو الأسعار أو النشرة التعريفية، ويمكن أن تشمل هامش الربح للسماح بالأرباح أو مشاركة التكلفة، أو قد تكون متوسطات الأسعار الإجمالية، كما قد تتضمن التكلفة التي يتحملها أفراد الأسرة والشركات والمجتمع وتكاليف القطاعات خارج الصحة، مثل الضمان والتعليم مما تخفض جودة الحياة لديهم (Canavan et al., 2014).

وبينت دراسة عيسى (2023) التي هدفت التعرف إلى العلاقة بين أبعاد تشتت الشخصية الحدية وصورة الجسم لدى كل من المشخصات إكلينيكاً باضطراب الشخصية الحدية والمتعاطيات، وتكونت عينة الدراسة من (60) امرأة؛ حيث كانت (30) امرأة منهن من المشخصات إكلينيكيا باضطراب الشخصية الحدية، وتم استخدام مقياس أبعاد تشتت الشخصية الحدية ومقياس اضطراب

صورة الجسم، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد تشتت الشخصية الحدية (التشتت العاطفي، والتشتت السلوكي، والتشتت المعرفي، وتشتت الإحساس بالذات، وتشتت العلاقات الاجتماعية)، وصورة الجسم لدى كل من المشخصات إكلينيكاً باضطراب الشخصية الحدية والمتعاطيات.

قام ميلشيور وآخرون بببب (Melchior et al., 2022) بدراسة هدفت إلى تحديد مرضى متلازمة القولون العصبي وتصنيف أعراضهم ونوعية حياتهم وكمية المغذيات التي يتناولونها، وتكونت عينة الدراسة من (955) مريضًا مشخصًا بمتلازمة القولون العصبي، وتم استخدام مقياس القلق والاكتئاب. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن جميع جوانب جودة الحياة لدى مرضى متلازمة القولون العصبي كانت منخفضة، وكانت الأعراض النفسية والجسمانية مرتفعة.

أجرى القاعود والشقران (2022) دراسة كشفت عن مستوى التشوهات المعرفية، وعلاقتها بظهور أعراض اضطراب الشخصية الحدية لدى طلبة الجامعات الأردنية. وتكونت العينة من (1235) طالبًا وطالبة، وتم استخدام مقياس التشوهات المعرفية، ومقياس اضطراب الشخصية الحدية. وأظهرت النتائج أن مستوى التشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعات الأردنية جاء متوسطاً، وأن نسبة انتشار اضطراب الشخصية الحدية لديهم بلغت (12.15%). وأشارت النتائج إلى وجود فروق في نسبة انتشار اضطراب الشخصية الحدية لصالح الإناث، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التشوهات المعرفية وظهور أعراض اضطراب الشخصية الحدية.

أجرى نونيس وروشا (Nunes & Rocha, 2021) دراسة هدفت إلى تقييم المرونة في الاضطرابات النفسية الشديدة وربطها بالإجراءات السريرية ونوعية الحياة في البرازيل، وتكونت عينة الدراسة من (384) مريضًا الذين تم تشخيصهم باضطرابات نفسية شديدة (الاكتئاب والاضطراب ثنائي القطب وانفصام الشخصية)، وتم استخدام مقياس المرونة، والاستبانة المختصرة لجودة الحياة (The World Health Organization Quality of Life BREF [WHOQOL-BREF]). وأشارت نتائج الدراسة لدى مرضى الاكتئاب إلى حصولهم على درجات منخفضة بمقياس مرونة الأنا مقارنة بالمرضى الذين يعانون من اضطرابات أخرى، حيث ارتبطت المرونة بشكل إيجابي بنوعية الحياة، وأنه يعزز المزيد من النتائج الإيجابية ويحسّن نوعية حياة المرضى الذين يعانون من اضطرابات نفسية حادة.

أجرى هو وآخرون (Hu et al2021) دراسة هدفت إلى التحقق من الاختلاف في مستوى انتشار الاكتئاب والقلق بين الضوابط الصحية والمرضى الذين يعانون من أنواع فرعية مختلفة من متلازمة القولون العصبي، ومعرفة مستوى انتشار الاكتئاب والقلق بين المرضى في إيطاليا، وتكونت عينة الدراسة من (7095) منهم. وأشارت نتائج التحليل التلوي للشبكة أن الضوابط الصحية لديها مستوى اكتئاب أقل من القولون العصبي مع أعراض مختلطة من الإمساك والإسهال، كما لم يكن هناك فرق معنوي في مستوى الاكتئاب بين مختلف أنواع مرضى متلازمة القولون العصبي، وكانت نتائج القلق مشابهة للاكتئاب، وأظهر احتمال التصنيف أن متلازمة القولون العصبي " المختلط" كان مرتبطًا بأعلى مستوى من أعراض الاكتئاب والقلق، يليه IBS-D و IBS-C و IBS-M وأظهر التحليل التلوي أحادي الذراع أن IBS-C كان لديه أعلى معدل انتشار للاكتئاب والقلق ويليه IBS-D و IBS-M.

قام بالو وآخرون (Ballou et al., 2019) بدراسة تناولت معرفة أثر نوعية الحياة وعبئها وانخفاضها على مرضى متلازمة القولون العصبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (3254) من المشخصين بمتلازمة القولون العصبي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أعراض القولون العصبي لدى المستجيبين الذين تم توظيفهم في المدرسة أثرت على إنتاجيتهم بمعدل 8.0 أيام من الشهر، وفقدوا ما يقرب من 1.5 يوم من العمل في المدرسة شهريًا بسبب متلازمة القولون العصبي، وأفاد أكثر من نصف الأفراد أن أعراضهم كانت مزعجة للغاية، وكان الأفراد المصابون بـــ IBS-C أكثر احتمالية من المصابين ب IBS-D وبتجنب ممارسة الجنس، وصعوبة التركيز، والشعور بالوعي الذاتي، وأفاد الأفراد المصابون بـــ IBS-D بتجنبهم للأماكن الخالية من الحمامات، وصعوبة وضع الخطط ، وتجنب المغادرة.

أجرت مشري (2017) دراسة هدفت للكشف عن طبيعة العلاقة بين سمات الشخصية (الانبساط –الانطواء) ومتغير التفاؤل غير الواقعي لدى مرضى متلازمة القولون العصبي في الجزائر، وتكونت العينة من (100) منهم، وتم استخدام مقياس سمات الشخصية، ومقياس التفاؤل غير الواقعي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين سمة الانبساط والتفاؤل غير الواقعي، وعدم يوجد علاقة بين سمة الانطواء والتفاؤل غير الواقعي، وكانت السمة السائدة لدى مرضى متلازمة القولون العصبي هي سمة الانبساطية، ومستوى التفاؤل غير الواقعي لدى مرضى متلازمة القولون العصبي مرتفع، وعدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لسمتي الانبساط والانطواء والتفاؤل غير الواقعي بالنسبة لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (أعزب – متزوج).

أجرى كل من المومني وعمارين (2016) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى الضغوط النفسية لدى مرضى متلازمة القولون العصبي في إربد، وتكونت عينة الدراسة من (275) مريضًا مصابًا بمتلازمة القولون العصبي، وتم استخدام مقياس الضغوط النفسية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الضغوط النفسية لدى مرضى متلازمة القولون العصبي كان مرتفعا.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة نجد أنها تنوعت من حيث أهدافها، ومجتمع وعينة دراستها، والبيئات التي أجريت فيها الدراسات من حيث كونها عربية أو أجنبية ونوع المتغيرات التي تم ربط متغيرات الدراسة الحالية بها، ونتائجها. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة بكتابة الأدب النظري وتكوين خلفية نظرية حول متغيرات الدراسة، وإعداد أدوات الدراسة، وإجراء مناقشة ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، وتفسيره. وتأتي هذه الدراسة متميزة في هدفها، وهو محاولة الكشف عن العلاقة من خلال الربط المباشر بين متغير أعراض الشخصية الحدية ومتغير مرونة الأنا لدى عينة من مرضى متلازمة القولون العصبي، نظرا لقلة الدراسات العربية التي حاولت الربط بين هذه المتغيرات والكشف عن العلاقة بينها، بالنظر إلى هذا النقص في البحوث تقدم هذه الدراسة إضافة قيمة علمية ونظرية في فهم التأثيرات النفسية لمرضى القولون العصبي، حيث يُعزز أهمية الدراسة بأنها تقدم رؤى قيمة حول الواقع النفسي والاجتماعي لمرضى القولون العصبي في المنطقة العربية، والتي قد تكون مختلفة عن تلك الموجودة في بلدان أخرى.

مشكلة الدراسة

يعتبر الضغط النفسي ظاهرة طبيعية إلا أنه إذا ارتبط بمرض عضوي يزيد من حجم الضغط على الفرد ويعتبر القولون العصبي من الأمراض التي تسبب آلاما جسدية تجعل نفسية الفرد هشة تقابلها كمية إحباط كبيرة لدى هذه الفئة، لذلك حظي باهتمام كبير من قبل الاختصاصيين النفسيين والأطباء والباحثين، لأن هؤلاء الأشخاص تظهر لديهم الضغوطات النفسية على شكل أعراض جسدية، فيما يتعلق بتهيج القولون العصبي فقد تكون الأسباب عضوية أو نفسية أو كليهما معا، ولكن الميل الأكثر إلى الأعراض النفسية، لما لها من دور كبير في الحياة والنشاطات اليومية، وصحتهم وأدائهم المهني والأكاديمي والاجتماعي، إضافة إلى ذلك يترافق مع تهيج القولون العصبي القلق والاكتئاب، كما تعد مرونة الأنا بمثابة العملية الديناميكية التي يستطيع الفرد من خلالها التكييف مع البيئة الخارجية ومواجهة التحديات والصعاب بأشكاله كافة، وتتمثل الأنا بالتماسك وعدم التفكك لكينونتها والحفاظ عليها من خلال بنائها الاجتماعي والنفسي والأكاديمي التي بمجموعهم تبنى شخصية الفرد، والإصرار على تحقيق الأهداف وعدم الانهزام أمام ضغوط الحياة والمشاكل والمصاعب، بل يجب التثبيت بالمبادئ والقيم والأفكار السليمة والصحيحة والاستمرار والسعي بعد كل محاولة فشل، ومن هذا المنطلق يمكن التعبير عن مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي: وهو ما مستوى أعراض اضطراب الشخصية الحدية وعلاقتها بمرونة الأنا لدى عينة من المشخصين بمتلازمة القولون العصبي في إربد؟

أسئلة الدراسة

1. ما مستوى أعراض اضطراب الشخصية الحدية لدى عينة من المشخصين بمتلازمة القولون العصبي في إربد؟
2. ما مستوى مرونة الأنا لدى عينة من المشخصين بمتلازمة القولون العصبي في إربد؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية بين أعراض اضطراب الشخصية الحدية ومرونة الأنا لدى المشخصين بمتلازمة القولون العصبي في إربد؟

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

تتمحور أهمية الدراسة من الناحية النظرية في كونها ستكشف عن أعراض اضطراب الشخصية الحدية، التي قد تنشأ لدى الأفراد المشخصين بمتلازمة القولون العصبي، وستوفر الدراسة إطارًا نظريًّا حول موضوع اضطرابات الشخصية الحدية لدى فئة المشخصين بمتلازمة القولون العصبي تحديداً، والمرتبطة بعوامل بمرونة الأنا.

الأهمية التطبيقية:

تتمحور الأهمية العملية لهذه الدراسة في تشخيص أعراض اضطراب الشخصية الحدية لدى مرضى القولون بشكل خاص، وقد تساعد على اتخاذ التدابير الوقائية أو التدخل العلاجي من خلال النتائج التي تتوصل إليها كذلك يمكن الاستفادة من أدوات الدراسة المستخدمة.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى التعرف إلى مستوى أعراض اضطراب الشخصية الحدية ومرونة الأنا، والكشف عن العلاقة بينهما لدى عينة من المشخصين بمتلازمة القولون العصبي في إربد.

مصطلحات الدراسة

اضطراب الشخصية الحدية (Borderline Personality Disorder): هو نمط مستمر وشامل من عدم الثبات وعدم الاستمرارية في العلاقات البين شخصية، وصورة الذات، والمشاعر إضافة إلى الاندفاعية الشديدة والتي تبدأ في مرحلة الرشد المبكر في العديد من السياقات (APA, 2022).

إجرائياً: هو عبارة عن الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الحدية المستخدم في هذه الدراسة.

مرونة الأنا (Ego resilience): هي عملية ديناميكية يظهر الفرد من خلالها السلوكات والانفعالات الايجابية والتكيفية أثناء مواجهة المصاعب والمشكلات والأحداث والمواقف والصدمات، وهي عملية موالفة وتكثيف حسن في مواجهة سوء الحال والمصائب والمآسي تجاه مصادر الشدة النفسية الكبيرة (Farkas & Orosz, 2015).

إجرائياً: هي عبارة عن الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس مرونة الأنا المطور في الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها

تحددت الدراسة الحالية في ضوء ما يأتي:

- الحدود البشرية: اقتصر إجراء هذه الدراسة على عينة من المشخصين بمتلازمة القولون العصبي من الذكور والإناث والذين يزيد أعمارهم عن (20 عاماً).
- الحدود المكانية: اقتصر إجراء هذه الدراسة على مستشفى ابن النفيس، ومستشفى إربد الإسلامي، ومستشفى الأميرة بسمة، ومستشفى اليرموك، والعيادات الخاصة في محافظة إربد.
- الحدود الزمنية: تم تطبيق إجراءات هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2023/2022م.
- الحدود الموضوعية: تتحدد بمدى دقة استجابة أفراد العينة على أدوات الدراسة.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق الهدف من هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع الأفراد المشخصين بمتلازمة القولون العصبي المراجعين للمستشفيات الحكومية والخاصة والعيادات الطبية المختصة بأمراض القولون العصبي في محافظة أربد، حيث تكونت عينة الدراسة من (261) مريضًا ومريضةً من مرضى متلازمة القولون الذين تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة.

أدوات الدّراسة

أولا: مقياس أعراض اضطراب الشخصية الحدية

استخدام مقياس أعراض اضطراب الشخصية الحدية الذي طورته عبد الرحيم (2022)، والذي اعتمدت فيه على اختبار ماكلين لفحص اضطراب الشخصية الحدية، إضافة إلى اعتماد الدليل الإحصائي والتشخيصي الخامس للاضطرابات العقلية كمرجع أساسي لهذه الأداة. (APA, 2022) وتكون المقياس بصورته الأوّليّة من (42) فقرة موزعة على 9 أبعاد (تجنب الهجران، تذبذب

العلاقات البين شخصية، اضطراب في الهوية الشخصية، الاندفاعية، السلوكيات الانتحارية وإيذاء الذات، تقلب المشاعر، الشعور بالفراغ، الغضب الحاد والمستمر وغير المبرر، أفكار الشك والأعراض التفككية).

الخصائص السيكوميترية للمقياس:

أولاً: الصدق الظاهري:

عرض المقياس على (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين في علم النفس الإكلينيكي، والإرشاد النفسي والقياس والتقويم، وذلك لمعرفة آرائهم في مدى مناسبة الفقرات لما وضعت لقياسه، ودرجة وضوحها، واقتراح التعديلات المناسبة، وتم اعتماد نسبة الاتفاق (80%) بين المحكمين، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين حول المقياس؛ حيث تم حذف فقرة وتعديل بعض الفقرات بناء على ملاحظاتهم وبالتالي أصبح المقياس مكوناً من (41) فقرة.

ثانياً: صدق البناء الداخلي:

للتحقق من صدق البناء الداخلي للمقياس تم تطبيقه على عينة تكونت من (30) مريضًا ومريضةً مشخصين بمتلازمة القولون العصبي، من داخل المجتمع وخارج عينة الدراسة، وتم استخراج قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الاستجابات على الفقرات والدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (1).

جدول (1) معامل ارتباط الفقرة مع البعد والدرجة الكلية لمقياس أعراض اضطراب الشخصية الحدية

تجنب الهجران			الاندفاعية			الشعور بالفراغ		
الرقم	الارتباط بالبعد	الارتباط بالكلي	الرقم	الارتباط بالبعد	الارتباط بالكلي	الرقم	الارتباط بالبعد	الارتباط بالكلي
1	.765	.484	15	.625	.487	28	.765	.607
2	.692	.410	16	.660	.498	29	.838	.691
3	.746	.294	17	.723	.520	30	.863	.703
4	.722	.397	18	.725	.508	31	.813	.638
ارتباط البعد بالدرجة الكلية		.546	19	.525	.363	ارتباط البعد بالدرجة الكلية		.528
تذبذب العلاقات البين شخصية			ارتباط البعد بالدرجة الكلية		.737	الغضب الحاد والمستمر وغير المبرر		
5	.657	.478	السلوكيات الانتحارية وإيذاء الذات			32	.760	.717
6	.694	.633	20	.662	.460	33	.749	.609
7	.625	.320	21	.789	.579	34	.728	.572
8	.709	.525	22	.791	.709	35	.796	.599
9	.688	.531	23	.650	.455	36	.708	.562
ارتباط البعد بالدرجة الكلية		.729	24	.786	.646	ارتباط البعد بالدرجة الكلية		.807
اضطراب في الهوية الشخصية			ارتباط البعد بالدرجة الكلية		.775	أفكار الشك والأعراض التفككية		
10	.732	.332	تقلب المشاعر			37	.465	.315
11	.620	.311	25	.760	.665	38	.707	.490
12	.636	.385	26	.764	.584	39	.739	.598
13	.373	.276	27	.747	.583	40	.790	.645
14	.556	.517	ارتباط البعد بالدرجة الكلية		.734	41	.714	.561
ارتباط البعد بالدرجة الكلية		.819				ارتباط البعد بالدرجة الكلية		.753

يبين الجدول (1) أن معاملات ارتباط الفقرات بالأبعاد تراوحت بين (373.- 863.)، أما معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (276.- 717.)، وتراوحت معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس بين (528.- 819.)، وتم اعتماد أن يكون ارتباط الفقرة بالبعد أعلى من (30.)، وبذلك بقي المقياس كما هو مكون من (41) فقرة.

ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات مقياس أعراض اضطراب الشخصية الحدية، تم حساب معامل الاتساق الداخلي للمقياس من خلال معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، حيث طبّق على عينة استطلاعية تكونت من (30) مريضًا ومريضةً مشخصًا بمتلازمة القولون العصبي، من خارج أفراد الدّراسة وداخل المجتمع، والجدول (2) يبين معاملات ثبات أبعاد المقياس والمقياس ككلّ.

الجدول (2) معاملات ثبات أبعاد مقياس أعراض اضطراب الشخصية الحدية والمقياس ككلّ

البعد	معامل الاتساق الداخلي
مقياس أعراض اضطراب الشخصية الحدية	.929
تجنب الهجران	.707
تذبذب العلاقات البين شخصية	.700
اضطراب في الهوية الشخصية	.715
الاندفاعية	.765
السلوكيات الانتحارية وإيذاء الذات	.786
تقلب المشاعر	.827
الشعور بالفراغ	.838
الغضب الحاد والمستمر وغير المبرر	.804
أفكار الشك والأعراض التفككية	.701

يبين الجدول (2) أن معاملات ثبات الأبعاد والمقياس تراوحت بين (700.- 929.)، وهي معاملات ثبات أعلى من (60.)، وبذلك اعتمد المقياس بصورته النّهائيّة حيث تكون من (41) فقرة.

تصحيح المقياس

بهدف تصحيح المقياس تم اعتماد تدريج ليكرت الخماسي لقياس مستوى أعراض اضطراب الشخصية الحدية، حيث تم إعطاء الإجابة موافق بدرجة كبيرة جدًا (5 درجات)، موافق بدرجة كبيرة (4 درجات)، موافق بدرجة متوسطة (3 درجات) غير موافق (درجتان) غير موافق بدرجة كبيرة (درجة واحدة)، وجميع الفقرات أخذت الاتجاه الإيجابي عدا الفقرات (10، 11، 12) كانت ذات اتجاه سلبي، وقد بلغت أعلى درجة (205)، وأدنى درجة هي (41)، كما تم الحكم على متوسطات أعراض اضطراب الشخصية الحدية على النحو الآتي: من (1.00- 2.33) مستوى منخفض ومن (2.34- 3.66) مستوى متوسط ومن (3.67- 5.00) مستوى مرتفع.

ثانياً: مقياس مرونة الأنا

طورت نسخة لمقياس مرونة الأنا بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة كدراسة (العنكوشي، 2018؛ إبراهيم، 2018؛ جابر، 2014؛ الزهراني، 2017) وتكون المقياس بصورته الأوّليّة من (34) فقرة موزعة على خمسة أبعاد (القدرة على تكوين علاقات اجتماعية إدارة وضبط الانفعالات، النظرة الايجابية للذات، وضع خطط واقعية واتخاذ القرارات لحل المشكلات، القدرة على الاحتفاظ بالقيم الروحية والخلقية).

الخصائص السيكوميترية للمقياس:

أولاً: الصدق الظاهري:

عرض المقياس على (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين في علم النفس الإكلينيكي، والإرشاد النفسي والقياس والتقويم، وذلك لمعرفة آرائهم في مدى مناسبة الفقرات لما وضعت لقياسه، ودرجة وضوحها، واقتراح التعديلات المناسبة، وتم

اعتماد نسبة الاتفاق (80%) بين المحكمين، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين حول المقياس، فقد تم حذف أربع فقرات، وبالتالي أصبح المقياس مكوناً من (30) فقرة.

ثانياً: صدق البناء الداخلي:

للتحقق من صدق البناء للمقياس تم تطبيقه على عينة تكونت من (30) مريضًا ومريضةً مشخصين بمتلازمة القولون العصبي، من داخل المجتمع وخارج عينة الدراسة، وتم استخراج قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الاستجابات على الفقرات والدرجة الكلية للمقياس، تبين أن معاملات ارتباط الفقرات بالأبعاد تراوحت بين (.344– .802)، أما معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (.238– .706)، وتراوحت معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس بين (.620– .813)، وتم اعتماد أن يكون ارتباط الفقرة بالبعد أعلى من (.30)، وبذلك بقي المقياس كما هو مكوناً من (30) فقرة.

ثبات المقياس

للتأكد من ثبات مقياس مرونة الأنا، تم حساب معامل الاتساق الداخلي للمقياس من خلال معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، حيث طبّق على عينة استطلاعية تكونت من (30) مريضًا ومريضةً مشخصين بمتلازمة القولون العصبي، من خارج أفراد الدّراسة وداخل المجتمع، والجدول (3) يبين معاملات ثبات أبعاد المقياس والمقياس ككلّ.

الجدول (3) معاملات ثبات أبعاد مقياس مرونة الأنا والمقياس ككلّ

البعد	معامل الاتساق الداخلي
مقياس مرونة الأنا	.904
القدرة على تكوين علاقات اجتماعية	.854
إدارة وضبط الانفعالات	.832
النظرة الإيجابية للذات	.825
وضع خطط واقعية واتخاذ القرارات لحل المشكلات	.821
القدرة على الاحتفاظ بالقيم الروحية والخلقية	.719

يبين الجدول (3) أن معاملات ثبات الأبعاد والمقياس تراوحت بين (.719– .904)، وهي معاملات ثبات أعلى من (.60)، وبذلك تم اعتماد المقياس بصورته النّهائيّة حيث تكون من (30) فقرة.

تصحيح المقياس

بهدف تصحيح المقياس تم اعتماد تدريج ليكرت الخماسي لقياس مستوى مرونة الأنا، حيث تم إعطاء الإجابة موافق بدرجة كبيرة جدًا (5 درجات)، موافق بدرجة كبيرة (4 درجات)، موافق بدرجة متوسطة (3 درجات) غير موافق (درجتين) غير موافق بدرجة كبيرة (درجة واحدة)، وقد بلغت أعلى درجة (150)، وأدنى درجة هي (30)، وجميع الفقرات كانت ذات اتجاه ايجابي عدا الفقرة رقم (9) كانت ذات اتجاه سلبي، كما تم الحكم على متوسطات مرونة الأنا على النحو الآتي: من (1.00– 2.33) مستوى منخفض ومن (2.34– 3.66) مستوى متوسط ومن (3.67– 5.00) مستوى مرتفع.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى أعراض اضطراب الشخصية الحدية لدى عينة من المرضى المشخصين بمتلازمة القولون العصبي في إربد؟

للإجابة عن هذا السؤال الأول، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أبعاد أعراض اضطراب الشخصية الحدية لدى عينة من المرضى المشخصين بمتلازمة القولون العصبي في إربد، والجدول (4) يبين النتائج.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أبعاد أعراض اضطراب الشخصية الحدية

الرقم	البعد	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	تجنب الهجران	1	3.22	.911	متوسط
7	الشعور بالفراغ	2	3.21	1.083	متوسط

الرقم	البعد	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
9	أفكار الشك والأعراض التفككية	3	3.08	840	متوسط
8	الغضب الحاد والمستمر وغير المبرر	4	3.06	.974	متوسط
6	تقلب المشاعر	5	3.05	1.031	متوسط
2	تذبذب العلاقات البين شخصية	6	2.96	.830	متوسط
4	الاندفاعية	7	2.92	.834	متوسط
3	اضطراب في الهوية الشخصية	8	2.70	.642	متوسط
5	السلوكيات الانتحارية وإيذاء الذات	9	2.62	.935	متوسط
مستوى أعراض اضطراب الشخصية الحدية ككل			2.97	.645	متوسط

يتضح من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لأبعاد أعراض اضطراب الشخصية الحدية لدى عينة من المرضى المشخصين بمتلازمة القولون العصبي في إربد تراوحت ما بين (2.62–3.22)؛ وكان البعد الذي حصل على أعلى متوسط حسابي هو البعد الأول "تجنب الهجران" بمتوسط حسابي (3.22)، وكان البعد الذي حصل على أقل متوسط حسابي هو البعد الخامس "السلوكيات الانتحارية وإيذاء الذات" بمتوسط حسابي (2.62)، وبلغ المتوسط الحسابي أعراض اضطراب الشخصية الحدية ككل (2.97) بانحراف معياري (.645) وبدرجة متوسطة.

تعزى هذه النتيجة إلى أن المرضى المشخصين بمتلازمة القولون العصبي قد يعانون من تجنب الهجران والشعور بالفراغ وأفكار الشك والأعراض التفككية نتيجة للعوامل الاجتماعية التي تؤدّي دوراً مهماً في ظهور القلق والشعور بالوحدة والفراغ، وكذلك فإن المشاكل الأسرية، وأساليب التعامل القاسية من قبل الأبوين، والفشل في الزواج أو الفشل في الدراسة والعمل، كلها تؤثر في مستوى الخوف وتجنب الهجران، حيث يبذل الأفراد المصابين بمتلازمة القولون العصبي مجهوداً كبيراً لتجنب حدوث ذلك.

ويمكن القول بأن وجود اضطرابات شخصية حدية لدى مرضى متلازمة القولون العصبي جاء نتيجة أن الإصابة بمتلازمة القولون العصبي تؤدّي دوراً كبيراً في صعوبة التحكم في الغضب الحاد وتقلب المشاعر، والحساسية المفرطة وردود الفعل السلبية التي تجعلهم غير قادرين على السيطرة عليها. وقد تزداد حدة هذه الأعراض في حالات اضطراب الشخصية الحدية، مما يجعلهم يرتكبون أخطاء شخصية في ثنايا العلاقات، وكذلك فإن المصابين بمتلازمة القولون العصبي قد يعانون من الانتحارية والإيذاء الذاتي، مما يشير إلى انتشار منخفض لهذه الأعراض أكثر من الأعراض الأخرى، مما يزيد من شدة الاضطراب النفسي وحجمه لديهم، ولذلك يجب إجراء دراسة للكشف عن هذه الأعراض في العيادات والمستشفيات. ومن المرجح أن تكون نسبة السلوكيات الانتحارية وإيذاء الذات منخفضة في هذه العينة الإكلينيكية.

وقد أشارت دراسة (عبد الحميد وآخرون، 2021) إلى أن جوهر سلوكيات اضطراب الشخصية الحدية هو ضعف التنظيم الانفعالي، وأن من أهم الأعراض كانت لدى المرضى كانت مشاعر الفراغ المزمنة، وضعف في الثبات الانفعالي، وتذبذب المشاعر وهذه الأعراض تنسجم مع نتائج الدراسة الحالية التي أظهرت سيطرتها على أفراد العينة.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Aouidad et al., 2020) التي أشارت إلى أن الأشخاص من ذوي اضطراب الشخصية الحدية أنهم هم الأكثر عرضة لخطر الانتحار، وبهذا اختلفت مع نتائج الدراسة الحالية؛ إذ كانت أعراض السلوكيات الانتحارية وإيذاء الذات منخفضة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى مرونة الأنا لدى عينة من المرضى المشخصين بمتلازمة القولون العصبي في إربد؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أبعاد مرونة الأنا لدى عينة من المرضى المشخصين بمتلازمة القولون العصبي في اربد، والجدول (5) يبين النتائج.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أبعاد مرونة الأنا

الرقم	البعد	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
4	وضع خطط واقعية واتخاذ القرارات لحل المشكلات	1	3.70	. 844	مرتفع
3	النظرة الايجابية للذات	2	3.66	. 880	متوسط

الرقم	البعد	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	القدرة على تكوين علاقات اجتماعية	3	3.47	.875	متوسط
5	القدرة على الاحتفاظ بالقيم الروحية والخلقية	4	3.16	.798	متوسط
2	إدارة وضبط الانفعالات	5	3.02	.593	متوسط
مستوى مرونة الأنا ككل			3.42	.617	متوسط

يتضح من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لأبعاد مرونة الأنا لدى عينة من المرضى المشخصين بمتلازمة القولون العصبي في إربد تراوحت ما بين (3.02–3.70)؛ وكان البعد الذي حصل على أعلى متوسط حسابي هو البعد الرابع "وضع خطط واقعية واتخاذ القرارات لحل المشكلات" بمتوسط حسابي (3.70)، وكان البعد الذي حصل على أقل متوسط حسابي هو البعد الثاني "إدارة وضبط الانفعالات" بمتوسط حسابي (3.02)، وبلغ المتوسط الحسابي مرونة الأنا ككل (3.42) بانحراف معياري (.617) وبدرجة متوسطة.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن المرضى المشخصين بمتلازمة القولون العصبي لديهم المقدرة على التخطيط بواقعية، والمقدرة على اتخاذ القرارات التي تتوافق مع المشكلات التي تواجههم نتيجة امتلاكهم نظرة إيجابية تجاه الذات، كما يمكن القول بأن المرضى المشخصين بمتلازمة القولون العصبي لديهم مستوى متوسط من مرونة الأنا بالرغم من المشكلات والعقبات التي تواجههم بسبب انخفاض مستويات جودة الحياة لديهم، أما الأبعاد الأخرى فيمكن القول بأن إدارة وضبط الانفعالات لديهم جاءت بالمرتبة الأخيرة بسبب المشكلات الاجتماعية التي تواجههم، والتي لها دور في انخفاض مستويات مرونة الأنا لديهم؛ وظهور ضعف التوافق الاجتماعي، وانخفاض نسبة الترابط الأسري والتوافق بين زملاء الدراسة والعمل، والضغوط النفسية والاجتماعية والإحباط والصراع والتفكير والمسؤوليات والكثير من الضغوط اليومية التي يتعرض لها الأشخاص؛ وبالرغم من كل ذلك ما زال لدى المرضى المشخصين بمتلازمة القولون العصبي مرونة الأنا متوسطة، وما زال لديهم المقدرة على تكوين علاقات اجتماعية جديدة، ولديهم المقدرة على الاحتفاظ بالقيم الروحية والخُلقية.

وقد أشارت دراسة بشاربور وأحمدي (Basharpoor & Ahmadi, 2021) فيما يتعلق بوضع خطط واقعية واتخاذ القرارات وحل المشكلات والهوية الذاتية وكفاءتها والاحتفاظ بالقيم الخلقية، وهو ما اتفقت فيه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية بأن هذه الأبعاد جاءت بأعلى متوسطات حسابية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية بين أعراض اضطراب الشخصية الحدية ومرونة الأنا لدى المرضى المشخصين بمتلازمة القولون العصبي في إربد؟

للإجابة على هذا السؤال الثالث، استخدم معامل ارتباط بيرسون بين أعراض اضطراب الشخصية الحدية ومرونة الأنا لدى المرضى المشخصين بمتلازمة القولون العصبي في إربد، والجدول (6) يوضح النتائج.

جدول (6) قيم معامل ارتباط بيرسون بين أعراض اضطراب الشخصية الحدية ومرونة الأنا

أوجه المقارنة		مرونة الأنا ككل	القدرة على تكوين علاقات اجتماعية	مرونة الأنا: إدارة الانفعالات وضبطها	مرونة الأنا: النظرة الإيجابية للذات	مرونة الأنا: وضع خطط واقعية القرارات واتخاذها لحل المشكلات	مرونة الأنا: القدرة على الاحتفاظ بالقيم الروحية والخلقية
أعراض اضطراب الشخصية الحدية	المتغير ككل	-.216*	-.136*	-.138*	-.158*	-.168*	-.225*
	تجنب الهجران	.137*	.220*	.069	.097	.103	-.010
	تذبذب العلاقات البين شخصية	-.134*	-.067	-.056	-.082	-.130*	-.171*
	اضطراب في الهوية الشخصية	-.450*	-.370*	-.247*	-.369*	-.392*	-.290*
	الاندفاعية	-.102	-.033	-.079	-.106	-.086	-.097
	السلوكيات الانتحارية وإيذاء الذات	-.202*	-.146*	-.121*	-.169*	-.138*	-.187*
	تقلب المشاعر	-.105	-.054	-.025	-.040	-.124*	-.147*

أوجه المقارنة	مرونة الأنا ككل	مرونة الأنا: القدرة على تكوين علاقات اجتماعية	مرونة الأنا: إدارة الانفعالات وضبطها	مرونة الأنا: النظرة الإيجابية للذات	مرونة الأنا: وضع خطط واقعية القرارات واتخاذها لحل المشكلات	مرونة الأنا: القدرة على الاحتفاظ بالقيم الروحية والخلقية
الشعور بالفراغ	-.293*	-.250*	-.189*	-.212*	-.184*	-.266*
الغضب الحاد والمستمر وغير المبرر	-.266*	-.185*	-.227*	-.191*	-.208*	-.221*
أفكار الشك والأعراض التفككية	.008	.008	.004	.043	.041	-.074

*دال احصائياً عند مستوى دلالة (α=.05)

يتضح من الجدول (6) وجود علاقة عكسيّة بين أعراض اضطراب الشخصية الحدية ومرونة الأنا حيث بلغ معامل الارتباط (-.216)؛ ووجود علاقة عكسية بين أعراض اضطراب الشخصية الحدية وأبعاد مرونة الأنا؛ إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (-.136 إلى -.225)، ووجود علاقة عكسية بين أبعاد أعراض اضطراب الشخصية الحدية (تذبذب العلاقات البين شخصية، اضطراب في الهوية الشخصية، السلوكيات الانتحارية وإيذاء الذات، الشعور بالفراغ، الغضب الحاد والمستمر وغير المبرر) ومرونة الأنا ككل؛ إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (-.134 إلى -.450)، ووجود علاقة طردية بين بعد تجنب الهجران ومرونة الأنا؛ إذ بلغ معامل الارتباط (.137)، وعدم وجود علاقة بين أبعاد أعراض اضطراب الشخصية الحدية (الاندفاعية، تقلب المشاعر، أفكار الشك والأعراض التفككية) ومرونة الأنا.

كما أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين أبعاد أعراض اضطراب الشخصية الحدية (اضطراب في الهوية الشخصية، السلوكيات الانتحارية وإيذاء الذات، الشعور بالفراغ، الغضب الحاد والمستمر وغير المبرر) وجميع أبعاد مرونة الأنا، وعدم وجود علاقة بين أبعاد أعراض اضطراب الشخصية الحدية (الاندفاعية، أفكار الشك والأعراض التفككية) وجميع أبعاد مرونة الأنا.

وكذلك وجود علاقة عكسية بين أبعاد أعراض اضطراب الشخصية الحدية (تذبذب العلاقات البين شخصية، تقلب المشاعر) وأبعاد مرونة الأنا (وضع خطط واقعية واتخاذ القرارات لحل المشكلات، القدرة على الاحتفاظ بالقيم الروحية والخلقية)، وعدم وجود علاقة مع بقية أبعاد مرونة الأنا. ووجود علاقة طردية بين بعد تجنب الهجران وبعد القدرة على تكوين علاقات اجتماعية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنه كلما زادت شدة أعراض اضطراب الشخصية الحدية لدى المرضى المشخصين بمتلازمة القولون العصبي قل مستوى مرونة الأنا لديهم، وأن الذين لديهم أعراض الشخصية الحدية لا يتمتعون بمستوى عالٍ من مرونة الأنا لا يمتلكون السيطرة على انفعالاتهم، وبالتالي فإن عدم المقدرة على التكيف مع الأحداث والظروف الجديدة التي يواجهونها، وعدم القدرة على حل مشكلاتهم، وعدم الثقة بالآخرين والنظرة الإيجابية لهم وعدم احترام الذات وقبولها وعدم الوعي بالمشاعر.

كما أظهرت النتائج وجود علاقة طردية بين بعد تجنب الهجران ومرونة الأنا، مما يعطي مؤشراً بأنه كل ما زاد تجنب الهجران، ارتفعت مرونة الأنا، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنه كلما ارتفعت مستويات مرونة الأنا يرفع ذلك من مستويات بناء العلاقات الاجتماعية مع الآخرين والتفاعل معهم، وهذا ما أشار إليه الأحمدي (2009) بأن الأشخاص الذين يمتلكون مرونة الأنا يكون لديهم تفكير إيجابي نحو الحياة ويتمتعون بالثقة والحيوية والإنجاز مما يساعد على التقليل من الخوف من الهجران المتخيل والحقيقي، والمساعدة في إقامة علاقات اجتماعية جديدة ووطيدة.

وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين أبعاد أعراض اضطراب الشخصية الحدية (الاندفاعية، تقلب المشاعر، أفكار الشك والأعراض التفككية) ومرونة الأنا، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن هذه الأسباب قد تكون أسبابا مقنعة لعدم وجود أثر لهذه الأعراض في أبعاد مرونة الأنا، كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الأشخاص المشخصين بمتلازمة القولون العصبي يمتلكون المقدرة على التحكم والتفكير والسيطرة على السلوكيات الانفعالية الصادرة عنهم، وعدم ممارسة العدوانية مع الآخرين، ولديهم مزاج مستقر، والابتعاد عن تقلبات المشاعر السلبية، ولديهم نظرة إيجابية نحو الذات ونحو الآخرين.

وأظهرت النتائج وجود علاقة عكسية فيما بين أبعاد أعراض اضطراب الشخصية الحدية (اضطراب في الهوية الشخصية، السلوكيات الانتحارية وإيذاء الذات، الشعور بالفراغ، الغضب الحاد والمستمر وغير المبرر) وجميع أبعاد مرونة الأنا، وقد تعزى هذه النتائج إلى وجود تفسير منطقي على شدة تأثير أعراض الشخصية الحدية على المرضى المشخصين بمتلازمة القولون العصبي، وقد تنسجم نتائج هذه الدراسة مع دراسة عيسى (2023) التي أكدت على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد تشتت الشخصية الحدية (التشتت العاطفي، والتشتت السلوكي، والتشتت المعرفي، وتشتت الإحساس بالذات، وتشتت العلاقات الاجتماعية)، وصورة الجسم لدى كل من المشخصات إكلينيكياً باضطراب الشخصية الحدية.

كما أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية أبعاد أعراض اضطراب الشخصية الحدية (تذبذب العلاقات البين شخصية، تقلب المشاعر) وأبعاد مرونة الأنا (وضع خطط واقعية واتخاذ القرارات لحل المشكلات، القدرة على الاحتفاظ بالقيم الروحية والخلقية). وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود علاقة مع بقيى أبعاد مرونة الأنا، وقد تفسر هذه النتيجة النظرية المعرفية بأنّ الأفراد الذين يحتفظون بأفكار مشوهة وغير عقلانية ضمن مخططاتهم المعرفية يتسمون بمستوى مرونة منخفض، وبالتالي يؤثر في عدم مقدرتهم على وضع الخطط الواقعية وعدم المقدرة على اتخاذ القرارات وعدم المقدرة على حل المشكلات، وانخفاض مستوى تحملهم لضغوطات الحياة والتكيف معها، أمَّا الأفراد الذين يمتلكون أفكاراً عقلانية سليمة ضمن مخططاتهم المعرفية فهم يتسمون بمستوى مرونة مرتفع، وبالتالي فإن هؤلاء الأفراد يمتلكون المقدرة على وضع خطط واقعية واتخاذهم القرارات وحل المشكلات وعلى التكيف والمقدرة على تحمل ضغوطات الحياة ومسؤولياتها .(Beck et al., 2004)

وكذلك قد تعزى هذه النتيجة إلى انه كلما زادت شدة أعراض الشخصية الحدية قل مستوى مرونة الأنا؛ أي أنه كل ما كان الأفراد لديهم مشاعر التجنب والهجران، وكانوا يبتعدون عن إقامة العلاقات الاجتماعية وكانت لديهم سلوكات غير صحية مثل محاولة إيذاء الذات ويشعرون بوقت فراغ فإن ذلك يفقدهم معنى الحياة، وبالتالي يؤثر على أبعاد مرونة الأنا بوضع خطط واقعية واتخاذ القرارات لحل المشكلات، والقدرة على الاحتفاظ بالقيم الروحية والخلقية؛ لأن الشخص غير القادر على بناء العلاقات المستقرة والتقلب في المشاعر والتقلب المزاجي، ومن المؤكد بأن الفرد الذي لا يمتلك المقدرة على وضع خطط واتخاذ قرارات وحل المشكلات كونه شخص غير واعٍ ومدرك لمشاعره وغير مدرك لذاته، وبالمحصلة لا يمتلك المقدرة على الاحتفاظ بالقيم الروحية والخلقية، وكذلك مع بقية أبعاد مرونة الأنا.

ويمكن تفسير وجود علاقة طردية بين بعد تجنب الهجران وبُعد القدرة على تكوين علاقات اجتماعية، بأنه كلما زاد تجنب الهجران زادت مرونة الأنا، أي كلما ابتعد الأشخاص عن تجنب الهجران ساعد ذلك في إقامة علاقات مع الآخرين وبالتالي يساعد في زيادة مرونة الأنا وذلك لدور العلاقات الاجتماعية في تقوية حب الذات والآخرين مما ينعكس على ترابط العلاقات الأسرية والتوافق بين زملاء العمل.

التوصيات:

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

- عمل برامج علاجية لخفض أعراض الشخصية الحدية للمشخصين بمتلازمة القولون العصبي وتعيين اختصاصيين نفسيين في عيادات الباطنية.
- تنفيذ برامج وقائية لرفع مستوى مرونة الأنا لدى المشخصين بمتلازمة القولون العصبي.
- توعية المرضى بالآثار النفسية الناتجة عن أعراض اضطراب الشخصية الحدية ومدى تأثيره على مرونة الأنا.
- توعية العاملين في المستشفيات والعيادات الصحية بضرورة الأخذ بعين الاعتبار عامل العمر أثناء التعامل مع المشخصين بمتلازمة القولون العصبي؛ لما له من أثر في رفع مستوى أعراض اضطراب الشخصية الحدية، وخفض مستوى مرونة الأنا.
- إجراء دراسات بحثية تربط أعراض الشخصية الحدية لدى المشخصين بمتلازمة القولون بمتغيرات أخرى كالصلابة النفسية والرضا عن الحياة.

المصادر والمراجع باللغة العربية:

- إبراهيم، فاطمة. (2018). الاغتراب الثقافي وعلاقته بمرونة الأنا لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية، (4)، 313-337.

- ابن عمر، وهيبة، وزكري، نرجس. (2016). فاعلية الذات ومرونة الأنا وعلاقتها بمصدر الضبط مقارنة بين مرضى القلب ومرضى القصور الكلوي بمدينة ورقلة [رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرابح–ورقلة.
- القاعود، تيماء، والشقران، حنان. (2022). التشوهات المعرفية وعلاقتها بظهور أعراض اضطراب الشخصية الحدية لدى طلبة الجامعات الاردنية .مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 30(2)، 195–221.
- أبوحميدان، يوسف. (2019). مقدمة في علم نفس الشخصية المفهوم، والنظريات، والاضطرابات، والمقاييس. عمان. دار العامرية للنشر والتوزيع.
- الأحمدي، أنس. (2009). المرونة، الرياض: مؤسسة الأمة للنشر
- جابر، علي. (2014). مرونة الأنا وعلاقتها بحيوية الضمير لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم الإنسانية، 1(21)، 261– 272.
- الجبيلة، جوهرة فهد. (2020). التوجه نحو الحياة وعلاقته بمرونة الأنا واليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 78(78)، 1345–1384.
- زغدان، نهى. (2017) . قوة الانا وعلاقتها بمهارات الحياة لدى الطلاب العدوانيين في المدارس الثانوية. المجلة العلمية لكلية رياض الاطفال، 4(1)، 122– 156
- الزهراني، محمد. (2017). الامن الفكري وعلاقته بتلبية الحاجات النفسية ومرونة الأنا لدى الطلبة الموهوبين في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 3(1)،58–90.
- عبد الحميد، منار، وعبد الجواد، غادة، ووليم، ماجي. (2021). ديناميات اضطراب الشخصية الحدية واضطراب التنظيم الانفعالي لدى احدى طالبات الجامعة (دراسة إكلينيكية)، بحوث، 1(11)، 35–70.
- عبد الرحيم، عبير. (2022). الكشف عن أعراض اضطراب الشخصية الحدية، وعلاقتها بغياب الأب لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في لواء الجامعة، (رسالة ماجستيرغير منشورة)، كلية الآداب والعلوم جامعة عمان الأهلية.
- العنكوشي، حليم صخيل. (2018). الإنفعال الإبداعي ومرونة الأنا لدى الإمام زين العابدين عليه السلام بعد فاجعة كربلاء: دراسة تحليلية. مجلة الكلية الإسلامية الجامعة، (46) 499 – 531.
- عيسى، سماح توفيق. (2023). أبعاد تشتت الشخصية الحدية لدى المشخصات إكلينيكيًا باضطراب الشخصية الحدية والمتعاطيات وعلاقته بصورة الجسم (دراسة إكلينيكية). مجلة كلية التربية بالمنصورة، 121(2)، 170–200.
- فرويد، سيجموند. (1964). القلق. (محمد عثمان نجاتي، مترجم) . القاهرة: دار النهضة العربية.
- القصير، عبد المنعم، وهدية، وليد. (2020). تأثير تدليک القولون وتمرينات المرونة القسرية على الحد من بعض أعراض متلازمة القولون العصبي، المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة.
- كاربر، جين. (2004). العلاجات المعجزة لأمراض القلب، (فاديا عبدوش، جنات يموت، مترجم). لبنان: دار الفراشة للطباعة والنشر.
- مشري، نسيبة. (2017). سمات الشخصية (الانبساط–الانطواء) وعلاقتها بالتفاؤل غير الواقعي لدى مرضى القولون العصبي. (أطروحة دكتوراة، جامعة محمد بوضياف–المسيلة).
- المفرجي، سالم، والشهري،عبدالله. (2015).العفو ومرونة الأنا لدى المرشدين الطلابين في مدينة مكة المكرمة ، مجلة دراسات عربية بالتربية وعلم النفس، 59، 215–250.
- المومني، فواز أيوب، وعمارين، سلام لافي. (2016). الضغوط النفسية لدى مرضى القولون العصبي في ضوء بعض المتغيرات الطبية والديمغرافية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 12(3)، 287–302.

References:

- Abd al-Rahim, Abeer. (2022). Detection of the symptoms of borderline personality disorder and its relationship to the father's absence in a sample of high school students in the University Brigade, (Letter of Majestre unpublished), Faculty of Arts and Sciences, (in Arabic) Amman Civil University.
- Abdelhamid, Manar, Abdeljawad, Ghada, William, Maggie (2021). The dynamics of borderline personality disorder and emotional organization disorder in a university student (clinical study), (in Arabic) research, 1(11), 35-70

- Abeer, A., & Mamdouh, A. (2023). Identifying the Symptoms of Borderline Personality Disorder, and its Relationship to the Absence of the Father in a Sample of Female High School Students in Al Jamaa District. Journal for ReAttach Therapy and Developmental Diversities, 6(1), 302-313.
- Abu Hamidan, Yusuf. (2019). Introduction to concept character psychology, theories, disorders, and metrics. Oman. (in Arabic) Al Amiriyah Publishing and Distribution House
- Ahmadi, Anas. (2009). Flexibility, Riyadh: (in Arabic) Umma Publishing Foundation
- Al-Ankushi, Shale Halim. (2018). Creative emotion and ego resilience of Imam Zain Abidin has peace after Karbala tragedy: analytical study. Journal of the Islamic College of the University, (in Arabic) (46) 499 - 531.
- Al-Mufrji, Salim al-Shahri, Abdullah. (2015). Amnesty and ego flexibility of student guides in Makkah, Journal of Arab Studies in Education and Psychology, (in Arabic), 59, 215-250.
- Al-Qusayr, Abdel-Monim, Hudayyah, Walid. (2020). Effect of colon massage and coercive flexibility exercises on reducing some symptoms of irritable bowel syndrome Scientific. Journal of Sports Science and Arts. (in Arabic).
- American Psychology Association. (2015). APA Dictionary of Psychology (2nd ed(
- Aouidad, A., Cohen, D., Mirkovic, B., Pellerin, H., Garny de La Rivière, S., Consoli, A., Gérardin, P., & Guilé, J. M. (2020). Borderline personality disorder and prior suicide attempts define a severity gradient among hospitalized adolescent suicide attempters. BMC psychiatry, 20(1), 525. https://doi.org/10.1186/s12888-020-02930-4.
- Ballou, S., McMahon, C., Lee, H. N., Katon, J., Shin, A., Rangan, V., Singh, P., Nee, J., Camilleri, M., Lembo, A., & Iturrino, J. (2019). Effects of Irritable Bowel Syndrome on Daily Activities Vary Among Subtypes Based on Results From the IBS in America Survey. Clinical gastroenterology and hepatology: the official clinical practice journal of the American Gastroenterological Association, 17(12) 2471–2478.e3. https://doi.org/10.1016/j.cgh.2019.08.016
- Basharpoor, S., & Ahmadi, S. (2021). The Pattern of Structural Relationships Executive Function, Ego Resilience, and Moral Identity in Predicting Self-Efficacy for Quitting People Drug Dependents. The Mediating Role of Mindfulness. Military Caring Sciences Journal, 8(2), 169-182.
- Beck, A. T., Freeman, A., & Davis, D. D. (2004). Cognitive therapy of personality disorders. New York. NY: Guilford.
- Canavan, C., West, J., & Card, T. (2014). The economic impact of the irritable bowel syndrome. Alimentary pharmacology & therapeutics, 40(9), 1023-1034
- Carper, Jane. (2004). Miracle treatments for heart disease, (Fadia Abdosh, paradise die, interpreter). Lebanon: (in Arabic) Butterfly Printing and Publishing House.
- ElMomani, Fawaz Ayyub, Amarin, Salam Lafi. (2016). Psychological pressures in IBS patients in the light of some medical and demographic variables, Jordanian Journal of Educational Sciences, (in Arabic) 12(3), 287-302.
- Farkas, D., & Orosz, G. (2015). Ego-resiliency reloaded: a three-component model of generalresiliency. PloSone, 10(3), e0120883 .https://doi.org/10.1371/journal.pone.0120883
- Freud, Sigmund. (1964). anxiety. (Mohamed Osman Ngati, interpreter). Cairo: (in Arabic) Arab Renaissance House.
- Hoff, E. Carlsson, I.&Smith, G.(2012). Personality. Handbook Of Organizational Creativity Academic press .241-270, ISBN 9780123747143,https://doi.org/10.1016/B978-0-12-374714-3.00011-2.
- Hu, Z., Li, M., Yao, L., Wang, Y., Wang, E., Yuan, J., & Zhong, L. L. (2021). The level and prevalence of depression and anxiety among patients with different subtypes of irritable bowel syndrome: a network meta-analysis. BMC gastroenterology, 21(1), 1-18.
- Ibn Omar, Wahiba, Zakari, Nargis. (2016). Self-effectiveness and elasticity of ego and its relationship to the source of health control: a comparative study between heart patients and kidney deficiency patients in Wargul City [Unpublished master's thesis, (in Arabic) University of Kasedi Murabeh-Wargara[
- Ibrahim, Fatima. (2018). Cultural alienation and its relationship to ego resilience among middle school students. Anbar University Journal for Humanities, (in Arabic) (4), 313-337.
- Issa, Samah Tawfiq. (2023). The dimensions of the dispersion of the borderline personality in the diagnostics are clinical with borderline personality disorder and interrelationship with body image (clinical study). Journal of the Faculty of Education of Mansoura, (in Arabic) 121(2), 170-.200
- Jaber, Ali. (2014). Elasticity of ego and its relationship to the vitality of conscience among university students. Journal of Humanities, (in Arabic) 1(21), 261 - 272
- Jubilee, Jawhar Fahd. (2020). Life orientation and its relationship with ego flexibility and mental alertness among university students. Educational Journal of the Faculty of Education in Sohag, (in Arabic) 78 (78), 1345-1384

- Kernberg, O. F. (1985). Borderline conditions and pathological narcissism. Rowman & Littlefield.
- Melchior, C., Wilpart, K., Midenfjord, I., Trindade, I. A., Törnblom, H., Tack, J. F., ... & Van Oudenhove, L. (2022). Relationship between abuse history and gastrointestinal and extraintestinal symptom severity in irritable bowel syndrome. Psychosomatic Medicine, 84(9), 1021-1033.
- Meshri, Nusaiba. (2017). Personality traits (extroversion-introversion) and their relationship to unrealistic optimism in IBS patients. (in Arabic) (Doctoral thesis, Mohammed Boudiaf-Mussilah University)
- Nunes, K. G., & da Rocha, N. S. (2022). Resilience in severe mental disorders: correlations to clinical measures and quality of life in hospitalized patients with major depression, bipolar disorder, and schizophrenia. Quality of Life Research, 31(2), 507-516
- Oldham, J. M., Skodol, A. E., Bender, D. S. & American Psychiatric, P. (2014). The American Psychiatric Publishing textbook of personality disorders (1st ed). Washington: District of Columbia.
- Qaoud, Tima, Chakran, Hanan. (2022). Cognitive distortions and their relationship to the onset of symptoms of borderline personality disorder in Jordanian university students. Journal of the Islamic University of Education and Psychology. 30(2), 195-221
- Zaghdan, Nuha. (2017). Ego strength and relationship to the life skills of aggressive high school students. Scientific Journal of Kindergarten College, (in Arabic) 4(1), 122 - 156
- Zahrani, Mohammed. (2017). Intellectual security and its relationship to meeting the psychological needs and flexibility of the talented students in Jeddah, Saudi Arabia. Journal of the Faculty of Education (Assiut), (in Arabic) 3(1), 58-90.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (47) .September 2025
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

Qualitative Study: The Effect of Psychological Happiness on Improving the Mental Health of Mothers of Palestinian Martyrs

Ms. Nadia Murad Hanoun[1], Prof. Fayez Azez Mahamid[2]*

PhD student, Al-Quds Open University, Palestine.
Orcid No: 0009-0006-4627-9985
Email: nadiammhh@gmail.com

Associate Professor, an-Najah National University, Palestine.
Orcid No: 0000-0001-8050-4783
Email: mahamid@najah.edu

Received:
13/08/2024

Revised:
13/08/2024

Accepted:
28/09/2024

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

Citation: Hanoun, N. M., & Mahamid, F. A. Qualitative Study: The Effect of Psychological Happiness on Improving the Mental Health of Mothers of Palestinian Martyrs. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies. https://doi.org/10.33977/1182-016-047-011

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 identify the impact of psychological happiness on improving the mental health of Palestinian martyrs' mothers.

Methods: The study population consisted of 178 Palestinian martyrs' mothers from Nablus governorate; they lost their son during the period 2020-2024 as a result of Israeli violations. The study sample included 18 martyrs' mothers from Nablus governorate from various localities such as cities, camps, and towns, representing 10.5% of the study population, they were selected in an intentional manner, due to the similarity of the circumstances of martyrdom, the qualitative method used a phenomenological inquiry method, represented by their experience in dealing with loss through telling their stories, where data was collected in two ways: Firstly, focus groups, and secondly, semi-structured individual interviews one month after the focus group interviews; to conduct a comparative analysis of the results, and to explore themes and interactions that emerge spontaneously from the participants when talking about their experience

Results: The results showed that the impact of psychological happiness on improving mental health among Palestinian martyrs' mothers is represented in reducing the effects of psychological trauma, and using defense and adaptation mechanisms that contributed to the individual's possession of psychological happiness, and helped in regulating emotions among Palestinian martyrs' mothers,

Conclusions: the study recommended that the role of psychological and educational counseling in enhancing the confidence of a martyrs' mothers should be activated.

Keywords: Psychological happiness, mental health, mothers of Palestinian martyrs.

دراسة نوعية: تأثير السعادة النفسية على تحسين الصحة النفسية لأمهات الشهداء الفلسطينيين

أ. نادية مراد حنون[1]، د. فايز عزيز محاميد[2]*

[1]طالبة دكتوراه، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين
[2]أستاذ مشارك، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين

الملخص

الأهداف: هدفت الدراسة التعرف إلى تأثير السعادة النفسية على تحسين الصحة النفسية لأمهات الشهداء الفلسطينيين.

المنهجية: تكون مجتمع الدراسة من (178) أم شهيد فلسطينية من محافظة نابلس؛ فقدت ابنها من الفترة (2020-2024) من جراء الانتهاكات الإسرائيلية، و ضمت عينة الدراسة (18) أم شهيد من محافظة نابلس موزعة على(مدينة، مخيم، بلدة)، يشكلن ما نسبته (10.5%) من مجتمع الدراسة، تم اختيارهن بطريقة قصدية، لتشابه ظروف الاستشهاد، استخدم المنهج النوعي بطريقة الاستقصاء الظاهراتي، يتمثل في خبرتهن في التعامل مع تجربة الفقدان من خلال سرد قصصهن، حيث جمعت البيانات بطريقتين: أولاً المجموعات البؤرية، وثانياً المقابلات الفردية شبه المقننة بعد شهر من إجراء مقابلات المجموعات البؤرية؛ وذلك لإجراء تحليل مقارن للنتائج، ولاستكشاف مواضيع وتفاعلات تخرج بشكل تلقائي من المشاركات عند التحدث عن تجربتهن.

النتائج: أظهرت النتائج أن تأثير السعادة النفسية على تحسين الصحة النفسية لدى أمهات الشهداء الفلسطينيين يتمثل في الحد من آثار الصدمة النفسية، واستخدام ميكانيزمات الدفاع، والتكيف التي أسهمت في امتلاك الفرد لسعادة نفسية، وساعدت في تنظيم الانفعالات لدى أمهات الشهداء الفلسطينيين.

الخلاصة: أوصت الدراسة بضرورة تفعيل دور الإرشاد النفسي والتربوي في تعزيز ثقة أمهات الشهداء بأنفسهن، وبما يحقق أهدافهن في شعورهن بالسعادة النفسية، ويحسن صحتهن النفسية.

الكلمات الدالة: السعادة النفسية، الصحة النفسية، أمهات الشهداء الفلسطينيين.

المقدمة

يشهد المجتمع الفلسطيني زيادة شدة الأحداث الحياتية ذات التأثيرات السلبية الناجمة عن الانتهاكات الإسرائيلية بحق الشعب الفلسطيني، وخاصة ما نشاهده في الحرب على غزة (أحداث 7 أكتوبر،2023) والعدوان الغاشم على الضفة ومخيماتها، وما ينجم عن هذه الأحداث المتتالية من ألم نفسي جماعي، وأحداث صادمة: كاعتقال أحد الأبناء من الأسر الفلسطينية، وإصابته، واستشهاده، وهدم للمنازل، وحصار، ودمار، وسلسة إغلاقات للمعابر على مداخل المدن، وحواجز؛ ما يعرض الأسرة الفلسطينية لاعتلالات، وأزمات نفسية، وضغوطات، وخاصة أمهات الشهداء الفلسطينيين، اللواتي فقدن أبناءهن في الأحداث الأخيرة على الشعب الفلسطيني، فأصبح لزاماً على العاملين في الإرشاد، والصحة النفسية، والمهتمين بدراسة الصحة النفسية الإيجابية، إجراء التدخلات الإرشادية: كتقييم للحالات، والإسعافات النفسية، وتقديم الاستشارة، والبرامج الإرشادية الوقائية، والنمائية، ودراسة الانفعالات الإيجابية، والبحث عن إشباع الحاجات النفسية؛ لإعادة تأهيل النسيج المجتمعي بعد الأحداث الصادمة، ومساعدة أمهات الشهداء الفلسطينيين على تحسين صحتهن النفسية من خلال تقييم نوعية حياتهن، وتعزيز شعورهن بالسعادة النفسية، والسعي لاندماجهن، وإيجاد معنى لحياتهن، والرضا عن ذواتهن، وعن أسلوب حياتهن، وعن الآخرين، وصولاً بهن للتوجه نحو الحياة؛ ولتحقيق جودة الحياة اليومية، فجميع هذه المفاهيم تؤثر في التوافق النفسي، والصحة النفسية.

وفي نهاية القرن العشرين توجه اهتمام علماء النفس نحو مواطن القوة في الشخصية، لاستثمارها لصالح جودة حياة الفرد، وتحسين صحته النفسية، وذلك في إطار ما يعرف بعلم النفس الإيجابي، وأصبحت سمات الشخصية الإيجابية من أهم الموضوعات التي يتم تناولها في دراسات علم النفس من قبيل الرفاهية النفسية، والأمل، والرضا عن الحياة، والسلام الداخلي، وتقدير الذات، والتفاؤل والشجاعة، والسعادة النفسية إلى غير ذلك من المفاهيم ذات الدلالات الإيجابية التي تعزز من فرص جودة الحياة Snyder (& Lopez,2001).

ولكي يحسن الفرد من صحته النفسية، ويعيش حياة مرضية، ويحقق إمكاناته الكاملة، ويشارك مشاركة منتجة في مجتمعه في ظل ما يعانيه من صدمات، وضغوطات، وفقدان، فالفرد بحاجة إلى الشعور بالرضا عن ماضيه، وحاضره، ومستقبله، فعليه العيش لحظات المتعة عندما تتطلب منه الحياة ذلك، والاختصاصيون النفسيون، والباحثون في علم النفس الإيجابي يركزون على دراسة إمكانات الأفراد وتحليلها ، وتعظيم الشعور بالسعادة النفسية للفرد في ممارساته، وتعزيزه، وشؤون حياته اليومية، مما يجعله فرداً منتجاً في مجتمعه، فهدف علم النفس الإيجابي هو دراسة إمكانية جعل الفرد يعيش سعيداً في حياته من خلال ما يمتلكه من قدرات، وإمكانات عقلية، وبدنية من أجل تحسين جودة حياته اليومية؛ من خلال تحليه بالمرونة في مواجهة الضغوط والشدائد؛ لذلك تعد الصحة النفسية عنصراً أساسياً؛ لتحقيق توافق الفرد مع ذاته ومجتمعه (منظمة الصحة العالمية،2022).

ويذهب دينر وسكولون وسليجمان الوارد في بربر (Diner & Scollon; Seligman,2002; Barber ,2010) إلى القول إن الناس يميلون إلى التفكير الإيجابي في حياتهم، وماضيهم، وحاضرهم، ومستقبلهم أكثر، وأن من (80) إلى (85) % من سكان العالم لديهم مستويات إيجابية من الرفاهية الذاتية، والسعادة النفسية على الرغم من الإجهاد والمشقة، كون السعادة النفسية تلعب دوراً رئيساً في النجاح في مجالات الحياة المتعددة، ووجود علاقة ارتباطية بينها وبين الصحة النفسية للأفراد (Lyubomirsky, et al.,2005)، لذا أصبح لزاماً على العاملين في الإرشاد والصحة النفسية، والمهتمين بدراسة الصحة النفسية الإيجابية، وبمتغيرات علم النفس الإيجابي إجراء التدخلات الإرشادية، ودراسة الانفعالات الإيجابية، والبحث عن إشباع الحاجات النفسية؛ لمساعدة أمهات الشهداء الفلسطينيين على تحسين صحتهن النفسية من خلال تقييم نوعية حياتهن، وتعزيز شعورهن بالسعادة النفسية، والسعي لاندماجهن، وإيجاد معنى لحياتهن، والرضا عن ذواتهن، وعن أسلوب حياتهن، وعن الآخرين، وصولاً بهن للتوجه نحو الحياة؛ ولتحقيق جودة الحياة اليومية، فجميع هذه المفاهيم تؤثر في التوافق النفسي، والصحة النفسية لدى أمهات الشهداء الفلسطينيين.

يرى الباحثون والمهتمون بالصحة النفسية أن الأسرة هي الوحدة الاجتماعية الأهم، وهي نواة المجتمع، وواحة الأمان، والنبع الخالص للعاطفة، والمصدر الأساسي لإشباع الاحتياجات النفسية، والاجتماعية، والبيولوجية، والحضن الأول للتربية، والدافئ للجميع، وفي قلب هذا الكيان الحنون نجد الأم، فهي سكن وأمن لأفراد الأسرة على المستوى النفسي والاجتماعي، فبغيابها يهدد استقرار الأسرة، و قد يضطرب أي فرد في الأسرة، أو قد يحدث مكروه يقع مباشرة على الأم، مما يهدد أمنها النفسي، وبنيانها الصحي والعقلي؛ لذا فهي تحتاج إلى عناية الاختصاصيين، واهتمامهم في الميادين العلمية كافة؛ لتعزيز صحتها النفسية عن طريق الإرشاد النفسي، كما أن للصحة النفسية قيمة جوهرية، وهي جزء لا يتجزأ من رفاهنا العام، وتتأثر بتفاعل معقد بين

الضغوط، ومواطن الضعف الفردية والاجتماعية والهيكلية، وضرورة اتخاذ إجراءات بشأن الصحة النفسية، وتعزيزها، وحمايتها واستعادتها؛ لتجويد حياة الفرد ففي جودة الحياة النفسية تتحقق السعادة، والصحة النفسية (Radcliff, 2013)، وتتبلور الطرق التي يسلكنها في تحقيق رغباتهن وأهدافهن، وإشباعها فالصحة النفسية محل اهتمام الباحثين؛ إذ معظم الدراسات النفسية السابقة في ميدان الانفعالات كانت توجه اهتمامها نحو الاضطرابات النفسية كالقلق، والاكتئاب وغيرها من الانفعالات السلبية مثل دراسة (محاميد،2021)، (شاهين وحمدي، 2008)، أما اليوم ومع ظهور علم النفس الإيجابي أصبح الاهتمام بالجوانب الإيجابية التي تعزز الصحة النفسية للفرد.

تتبع مشكلة الدراسة من خلال معايشة الباحثين للواقع الفلسطيني المليء بالأحداث الحياتية المؤلمة من جراء الانتهاكات الإسرائيلية لقتل المدنيين، وفقدان الأسر الفلسطينية لأبنائها، فنلاحظ شهيداً تلو شهيد، حصاراً خانقاً، ودماراً، وهدماً للمنازل، ونزوحاً وتشريداً وخاصة منذ حرب (7 أكتوبر 2023)على غزة، ما عرض الأسر الفلسطينية للكثير من الضغوطات النفسية التي تؤثر على الصحة النفسية لتلك الأسر، وخاصة أمهات الشهداء الفلسطينيين، مما استدعى دراسة الصحة النفسية لأمهات الشهداء الفلسطينيين وتعزيزها، وحمايتها واستعادتها، ولمعرفة النقص في احتياجاتهن النفسية لمحاولة إشباعها؛ حيث تشكل الصحة النفسية دافعاً في السلوك الذي ستتبناه في حياتهن لتحقيق الاتزان النفسي، والتوافق، والاهتمام بسعادتهن النفسية، وجودة الحياة النفسية لديهن، فجودة الحياة النفسية هدف كل إنسان.

مما اقتضى دراسة النقص في الاحتياجات النفسية لأمهات الشهداء الفلسطينيين، والاهتمام بالصحة النفسية للأفراد المعرضين للصدمات، والضغوط النفسية وفق أسس علم النفس الإيجابي، وتحديد المتغيرات، وأبعادها التي تؤثر وتتأثر بها بشكل مباشر: كالسعادة النفسية، ومن الدراسات التي تناولت تأثير السعادة النفسية في تحسين الصحة النفسية بعد الفقدان:

دراسة بوهجي Buheji (2024) والتي هدفت إلى فهم الألم الجماعي، والسعادة الجماعية في سياق الحرب المستمرة على غزة منذ 7 أكتوبر 2023، وكما هدفت أيضاً إلى فهم المعاناة المشتركة الناتجة عن ذلك، والضغوط النفسية والاجتماعية والاقتصادية المفروضة على سكان غزة، كما تقارن الدراسة أيضاً بين الألم الجماعي المتفشي، وبين المرونة وحالات "السعادة الجماعية"، من خلال تسليط الضوء على كيفية استخدام التضامن الجماعي، والممارسات الثقافية كآليات حاسمة للتكيف مع الشدائد، لفهم الألم من منظور متعدد التخصصات، واستخدام نظريات التحكم في بوابة الألم، ونظرية المرونة، الصدمة الاجتماعية، ونظرية الهوية الاجتماعية، مع التأكيد على الحاجة إلى معالجة "إجهاد القدرة على الصمود"، وأظهرت الدراسة تأثير "السعادة الجماعية" في سياق الحرب المدمرة على غزة مهم أيضاً بالنسبة لصمود الفلسطينيين، والتضامن الجماعي في مواجهة الاحتلال الإسرائيلي، وتبرز أهمية السعادة الجماعية كمنارةٍ للأمل وآلية حاسمة للتكيف، وكما توصلت الدراسة إلى وضع سياق لاستكشاف مفاهيم الألم الجماعي، والسعادة الجماعية داخل مجتمع يعاني من صراعٍ طويل الأمد بين الفلسطينيين والإسرائيليين.

دراسة التونسي و آيبي (Altınsoy & Aypay, 2023) والتي هدفت إلى اقتراح نموذج نمو ما بعد الصدمة: الصلابة النفسية، واستراتيجيات زيادة السعادة، والتأقلم الذي يركز على المشاكل؛ حيث تركز الدراسة على التأثيرات الوسيطة لاستراتيجيات التكيف مع المشاكل، واستراتيجيات زيادة السعادة التي تركز على العلاقة بين الصلابة النفسية، والنمو ما بعد الصدمة على عينة (1069) تعرضت لأحداث صادمة مختلفة؛ أظهرت النتائج أن العلاقة بين الصلابة النفسية، والنمو ما بعد الصدمة يتم توسطها من خلال استراتيجيات زيادة السعادة، والنمو ما بعد الصدمة، وأن استراتيجيات زيادة السعادة هذه لها تأثير وسيط على العلاقة بين الصلابة النفسية، والتكيف الذي يركز على المشكلة، وقد تكون لمهارات حل المشكلات، وتنظيم المشاعر تأثير على العلاقة بين الصلابة النفسية، والنمو ما بعد الصدمة.

والتي هدفت إلى استكشاف السعادة والصحة النفسية بين النساء السعوديات خلال مساهمتهن في أزمة سريعة النمو في جميع المجالات، تم تقييم السعادة والصحة النفسية (الأعراض الجسدية، والاكتئاب، والقلق، والأرق، والخلل الاجتماعي) لدى (308) نساء سعوديات، أخذ آرائهن من خلال استطلاع ذاتي عبر الإنترنت يشتمل مقياس أكسفورد القصير للسعادة، أظهرت النتائج رضا المشركات عن السعادة، بينما أظهرن في ضائقة نفسية متزايدة على مقياس الصحة العامة، كما أظهرت النتائج أن النساء المتزوجات بصحة نفسية أفضل مقارنة بالنساء العازبات خاصة فيما يتعلق بالقلق والأرق والاكتئاب، وكان الاكتئاب بين النساء الأصغر سناً، وأن السعادة مرتبطة بدرجة كبيرة مع الصحة النفسية، وكذلك على مقاييس الصحة النفسية الفرعية(الجسدية، والقلق والاكتئاب) باستثناء الخلل الاجتماعي الذي أظهر وجود علاقة إيجابية مع درجات السعادة.

دراسة فراج(2023) والتي هدفت إلى استكشاف مظاهر الفقدان الملتبس، والآثار النفسية والاجتماعية المترتبة عليه، والتي يعاني منها عائلات الشهداء الفلسطينيين بسبب قيام الإسرائيليين باحتجاز جثامين الشهداء، استخدمت الدراسة المنهج الكيفي، تكونت عينة الدراسة من (22) فرداً من ذوي الشهداء باستخدام أداة المقابلة شبه المقننة، وقد توصلت الدراسة إلى أن من أبرز مظاهر الفقدان ارتباك هوية الفاقدين وتأثيره على مصيرهم، وأن ذوي الشهداء يعيشون حالة مستمرة من الضغوطات النفسية، كما توصي الدراسة بضرورة التخفيف من الحالة النفسية والاجتماعية لأسر الشهداء.

دراسة مانزانيرو وآخرين Manzanero, et al., (2020) هدفت إلى التحقيق في خصائص الذكريات المتعلقة بالأحداث المؤلمة (ذكريات الحرب) والأحداث الإيجابية في الحياة (الذكريات السعيدة) لدى مجموعة من الطلاب الفلسطينيين الذين كانوا ضحايا للحرب والعنف العسكري، وقد تم تطوير استبانة مخصصة لاكتشاف الاختلافات في كيفية تذكر الأحداث المؤلمة والسعيدة، سواء فيما يتعلق بالأحداث الفعلية التي عاشوها، أو فيما يتعلق بخصائصها الظاهراتية في الذاكرة الذاتية، أظهرت نتائج الدراسة أن الذكريات المؤلمة أكثر ثراءً بالخصائص الحسية، وأكثر وضوحاً، وأكثر تفصيلاً بشكل عام؛ وأن المشاعر المرتبطة بالحلقات المؤلمة أكثر كثافة، ولعبت دورًا رئيسيًا في التذكر، كما فعلت الأفكار المتكررة، ومناقشة الأحداث والذكريات الذاتية بعد الحدث باختصار، الذكريات المؤلمة أكثر تعقيداً من الذكريات غير المؤلمة؛ نظرًا لطبيعتها الحسية والقياسية، والتي يمكن أن تقوض أيضًا دقة التذكر.

دراسة لوفريتش ووبيتشاناك (Lovrić & Pećanac, 2020) هدفت الدراسة إلى فهم العواقب النفسية بعيدة المدى للحرب التي دارت في إقليم يوغوسلافيا السابقة (1991–1995)، وكما هدفت أيضاً إلى فهم العلاقات بين تجربة الخسارة المؤلمة في زمن الحرب، ونوعية الحياة، والصحة العقلية، ودور الدعم الاجتماعي عبر ثلاث فئات من المستجيبين: الفئة الأولى تتكون من المستجيبين الذين فقدوا أحد أفراد الأسرة المقربين في الحرب ولم يتم العثور على رفاتهم حتى الآن؛ والفئة الثانية تتكون من الأشخاص الذين فقدوا أحد أفراد الأسرة المقربين في الحرب، والفئة الثالثة تشمل المستجيبين الذين شاركوا في التنشئة الاجتماعية للحرب، ولكنهم لم يختبروا فقدان أحد أفراد الأسرة المقربين في الحرب، واستخدمت الدراسة مسح قوائم الأعراض النفسية والجسدية، واستبانة أعراض الاكتئاب، ومقياس السعادة الذاتية، ومقياس رضا الحياة، ومقياس تقييم أهمية الدعم الاجتماعي، وأظهرت نتائج الدراسة أن المستجيبين الذين يواصلون البحث عن جثة أحد أفراد الأسرة المفقودين يعانون من نوعية حياة أقل من غيرهم من المستجيبين الآخرين، فضلاً عن وجود أعراض اكتئابية، ونفسية، و جسدية مرتفعة، وأن دور الدعم الاجتماعي في عملية التعافي من الصدمة غير واضح، وتناقش نتائج الدراسة فيما يتعلق بالخسارة المؤلمة المكتملة والممتدة، وكما تشير الدراسة إلى مزيد من البحث في الديناميكيات العاطفية المعقدة كنتيجة للتنشئة الاجتماعية للحرب، وأهمية الدعم النفسي المهني.

من خلال عرض الدراسات السابقة يمكن القول إن الدراسة الحالية تشابهت بالدراسات السابقة كدراسة فراج (2023)" والتي توصلت إلى أن من أبرز مظاهر الفقدان ارتباك هوية الفاقدين وتأثيره على مصيرهم، وأن ذوي الشهداء الفلسطينيين يعيشون حالة مستمرة من الضغوطات النفسية"، ودراسة المدني والوسمي (Alwesmi & Almadani ,2023) " أن السعادة مرتبطة بدرجة كبيرة مع الصحة النفسية، ودراسة بوهجي (2024) Buheji تأثير "السعادة الجماعية" في سياق الحرب المدمرة على غزة مهم أيضاً بالنسبة لصمود الفلسطينيين، والتضامن الجماعي في مواجهة الاحتلال الإسرائيلي، وتبرز أهمية السعادة الجماعية كمنارةٍ للأمل وآليةٍ حاسمة للتكيف، واختلفت مع دراسة لوفريتش ووبيتشاناك (2020), Lovrić & Pećanac "أن دور الدعم الاجتماعي في عملية التعافي من الصدمة غير واضح ، ودراسة مانزانيرو وآخرين (Manzanero, et al., (2020)، ومن هذا المنطلق يوضح الباحثان ماهية تأثير السعادة النفسية على تحسين الصحة النفسية لدى أمهات الشهداء الفلسطينيين، والمنطلقات، والأطر التي أسهمت في تعزيز الصحة النفسية لدى أمهات الشهداء الفلسطينيين، وإظهار خبرة أمهات الشهداء الفلسطينيين اللواتي عكسن تجربتهن في شعورهن بالسعادة النفسية على تحسين الصحة النفسية، وعليه فقد حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤل الرئيس لهذه الدراسة وهو: ما تأثير السعادة النفسية على تحسين الصحة النفسية لدى أمهات الشهداء الفلسطينيين؟ والذي يتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما المنطلقات، والأطر التي أسهمت في تعزيز الصحة النفسية لدى أمهات الشهداء الفلسطينيين؟
2. كيف عكست أمهات الشهداء الفلسطينيين تجربتهن في شعورهن بالسعادة النفسية على تحسين الصحة النفسية؟

أهداف الدراسة:

- التعرف إلى تجربة أمهات الشهداء الفلسطينيين في تحسين الصحة النفسية.
- التعرف إلى المنطلقات، والأطر التي أسهمت في تعزيز الصحة النفسية لدى أمهات الشهداء الفلسطينيين.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة بجانبين: الجانب النظري، والجانب التطبيقي.

الأهمية النظرية:

تأتي أهمية الدراسة الحالية من خلال تسليط الضوء على دور مفاهيم علم النفس الإيجابي في تحسين الصحة النفسية لدى أمهات الشهداء الفلسطينيين، وبخاصة السعادة النفسية لما لها تأثير مرتفع وإيجابي على الصحة النفسية وفق تجربة أمهات الشهداء الفلسطينيين في التعامل مع أزمة الفقدان، وكيف اتصفن بسمات الشخصية السعيدة، كما تتميز الدراسة بالجدة والأصالة من حيث منهج الدراسة المستخدم، والمعرفة المستقاة، فلم يجد الباحثان–حسب علمهما – دراسة تناولت السعادة النفسية وتأثيرها على تحسين الصحة النفسية لأمهات الشهداء الفلسطينيين، وبخاصة في الأهمية التطبيقية في فلسطين، وحتى الدراسات التي تناولت مفهوم السعادة النفسية تصنف ضمن المنهج الكمي، وقلة منها تناولت المنهج النوعي، والدراسات التي تناولت تجربة الفقدان أيضاً كانت قليلة.

الأهمية التطبيقية:

يمكن أن تفيد الدراسة الحالية الاختصاصيين النفسيين والاجتماعيين القائمين على إعداد برامج إرشادية تضم متغيرات علم النفس الايجابي بناء على احتياجات أمهات الشهداء الفلسطينيين: كالدراسات النسوية، وأطباء بلا حدود، وجمعية الشبان المسيحية وغيرها، وطلبة الجامعات، والاختصاصيين النفسيين والاجتماعيين، ورواد البحث العلمي، في إجراء التدخلات الإرشادية وفق متغيرات علم النفس الإيجابي ونظريتي المعرفية السلوكية (التقبل والالتزام)، وجودة الحياة وهما النظريتان اللتان تناولتا التعامل مع أزمة الفقدان، والاسعافات النفسية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

حددت الدراسة بالحدود والمحددات الآتية:

1. حدود المجال الجغرافي: طبقت الدراسة في محافظ نابلس من: مخيم بلاطة شرق نابلس، بلدة بيتا جنوب نابلس، البلدة القديمة في محافظ نابلس.
2. حدود المجال الزمني: طبقت الدراسة خلال الفترة من 1-2-2024 إلى 30-5-2024
3. حدود المجال البشري: طبقت الدراسة على أمهات الشهداء الفلسطينيين اللواتي لم يتجاوز على استشهاد أبنائهن 4 سنوات.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

اشتملت الدراسات على المصطلحات الآتي:

- السعادة النفسية: يعرف مديفيف ولانديز Landhuis, (2018:4) & Medvedev "بأنها تلك المؤثرات التي تدل على ارتفاع مستويات الرضا من خلال الاستقلالية، والتمكين البيئي، والتطور الشخصي، والتواصل الإيجابي، ومعنى الحياة، وتقبل الذات".
- الصحة النفسية: "هي التوافق التام بين الوظائف النفسية المختلفة، مع القدرة على مواجهة الأزمات النفسية العادية التي تطرأ عادة على الإنسان ومع الإحساس الإيجابي بالسعادة، والكفاية"(القوصي، 22:1956).
- التعريفات الإجرائية:
- السعادة النفسية: يعرفها الباحثان: "الشعور بالرضا، وحدوث تكرار الحالات السارة من الانفعالات الإيجابية".
- أمهات الشهداء الفلسطينيين: هن الأمهات اللواتي لم يمض على استشهاد أبنائهن أكثر من أربع سنوات (2020-2024) من قبل الاحتلال الإسرائيلي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

عمد الباحثان في هذه الدراسة إلى اتباع الفلسفة البنائية من خلال المنهج النوعي بطريقة الاستقصاء الظاهراتي كأحد مداخل البحث النوعي الذي يصف ما تعنيه الظاهرة للمشاركات، كما تتمثل في خبرتهن في التعامل مع تجربة الفقدان (كريسول،2018)، فالظاهراتية كمنهج تسعى لإظهار الخبرة البشرية المعاشة، بالتعرف إلى طبيعة الظاهرة كما يشعر بها ويدركها المشاركون، ويتيح هذا المنهج دراسة الظاهرة دون أحكام مسبقة (العبد الكريم،2012).

مجتمع الدراسة وعينتها:

بلغ مجتمع الدراسة (178) أم شهيد من محافظة نابلس، وعينة الدراسة تتضمن المشاركات فيها من أمهات شهداء محافظة نابلس وعددهن (18) أماً، تم اختيارهن بطريقة قصدية؛ لعدة معطيات أبرزها ما يتمتعن به من خبرة في التعامل مع تجربة الفقدان، ويشكلن شبكة علاقات اجتماعية، تلك العلاقة التي يسرت إجراء المقابلات دون أي معيقات تذكر، واتسام المشاركات بسمات شخصية هامة كالتعاون، والإيمان بأهمية البحث العلمي والانفتاح، وقدرتهن على الحديث، والتواصل الإيجابي مع الآخرين.

أداة الدراسة:

لأغراض الدراسة الحالية استخدم الباحثان أداتين: المجموعات البؤرية، والمقابلة شبه المقننة الفردية من خلال الاستماع لسرد خبرة المشاركات في التعامل مع تجربة الفقدان، وبلغت مدة المقابلة (90) دقيقة، تم تفريغ المقابلات، و ترميزها باستخدام برنامج (Maxqda24)، و بعد تفريغ المقابلات والانتهاء من ترميزها وتحليلها، وبعد أكثر من شهر من تحليل نتائج مقابلات المجموعات البؤرية، تم الانتقال لإجراء المقابلات الفردية شبه المقننة، حيث تم الاتصال بالأمهات عبر "الواتس" لتحديد موعد لإجراء المقابلات الفردية شبه المقننة، وتم طرح الأسئلة بطريقة تسمح للمشاركات بسرد قصتهن، وطرح تجربتهن، والتعبير عن مشاعرهن، إضافة إلى استخدام طريقة المقارنة المتواصلة في التحليل من منهج النظرية المجذرة لتحليل البيانات، وقد حرص الباحثان على إنجاح المقابلات المنجزة، بدء بالإعداد الجيد للمقابلة، والحرص على طمأنة المشاركات حول سرية البيانات المجمعة، وإبراز الهدف من جمعها، والتواصل الإيجابي الفعال مع المشاركات، وتشجيعهن، والاستيضاح عن بعض الإجابات بطريقة استقرائية، باستخدام أسئلة مفتوحة منسجمة مع الأسئلة البحثية وهي تتضمن الآتي:

1. القسم الأول:(البيانات الأساسية) اشتمل هذا القسم على أسئلة حول العمر، الوضع الاقتصادي، مكان السكن).
2. القسم الثاني: تضمن أسئلة حول تأثير السعادة النفسية على تحسين الصحة النفسية، وكيف عكسن خبرتهن بالتعامل مع أزمة الفقدان، وتقييم هذه الخبرة (مصادر السعادة النفسية، تأثير السعادة النفسية على الصحة النفسية، سمات الشخصية السعيدة، تجاوز المحن والصعوبات، مؤشرات النجاح).

صدق أداة الدراسة وثباتها:

تسمح الطبيعة الكيفية للدراسة بمقاربة فهم شاملة لموضوعها؛ لأن البحث الكيفي تأويلي وتفسيري، واستقرائي ومتعدد المناهج ومعمق، كما أنه مرن وحساس لخصوصيات المبحوثين وسياقهم الاجتماعي، ومع ذلك فإن هذا النهج المتصف بالشمولية والتعقيد والمرونة في تصميمه يؤدي إلى بحوث ذات مصداقية وموثوقية (دليو،2014) حيث يمكن تحديد صدق هذه الدراسة وثباتها على النحو الآتي:

حرص الباحثان على تحقيق المعايير الأربعة للموثوقية وهي: المصداقية، والانتقالية، والاعتمادية، والتطابقية (العبد الكريم، 2012)، وأن المصداقية في الدراسة تحققت باستخدام طرائق ومنهجية بحث علمية في مراحل البحث كافة من عرض أداة الدراسة على (10) محكمين من الأكاديميين ذوي الخبرة والاختصاص؛ لإبداء رأيهم فيها من حيث مدى مناسبة الفقرة للمحتوى، ومدى كفاية أداة الدراسة من حيث عدد الفقرات، وشموليتها، وتنوع محتواها، وتقويم مستوى الصياغة اللغوية أثناء جمع البيانات، وتوثيقها بالتسجيل الصوتي، مع توثيق تفاصيل المقابلات، وترميزها باستخدام برنامج (Maxqda 24)، وكذلك التأكد من جمع بيانات كافية؛ للوصول إلى حالة التشبع، كما وتم الاستشهاد بأقوال المشاركات أثناء عرض النتائج لتحقيق هذا الهدف، وحول معايير الانتقالية، فلقد تبين أن نتائج البحث من الممكن أن تعمم على حالات أخرى، وذلك لتشابه ظروف الواقع الفلسطيني المعاش من تجربة الفقدان، وفق سياق اجتماعي وجغرافي مشابه، أما شرط الاعتمادية (الثبات)، فقد تحقق من خلال انسجام

الكثير من هذه النتائج مع ما توصلت له الدراسات السابقة، علماً بأن البحث القائم يستهدف التأثير بالدرجة الأولى، كما أن تحليل الباحثين للبيانات بشكل منفصل، والمطابقة بين نتائج تحليل مقابلات المجموعات البؤرية، ونتائج تحليل المقابلات شبه المقننة، من العوامل التي أسهمت في الثبات، حيث يرتبط الثبات بمدى دقة الاكتشاف العلمي، أو النتائج التي توصلت إليها الدراسة، ووفقا لـــ (دليو،2014) فإن تحديد الثبات يتطلب بشكل عام أمرين(أ) تقدير مدى تمثيل الاستنتاجات للواقع تمثيلاً حقيقياً و(ب) تقدير ما إذا كانت الأدوات والمنهجيات المصممة من قبل الباحث تمثل أو تقيس مقاطع حقيقية من التجربة البشرية، وفيما يخص الدراسة الحالية، فإن درجة الثبات تعتمد بشكل أساسي على الأساليب التي يتم اتباعها في جمع البيانات، وتحليلها، وهو ما يتمثل بما قام به الباحثان في مراحل هذه الدراسة، ولتحقيق شرط التطابقية أي الموضوعية العلمية، قام الباحثان بتوثيق المقابلات بموضوعية؛ بعيدا عن الذاتية والتحيز، حيث وضع الباحثان نفسيهما للرقابة الذاتية من خلال عملية التشكيك، وإعادة التقييم المستمرين، حيث كان يتم تحليل المقابلات مرتين يفصل بينهما فترة زمنية أكثر من شهر، ومقارنة النتائج التي خرجت من عملية التحليل الأولي مع النتائج التي خرجت من عملية التحليل الثانية، وتم التأكد من تطابق النتائج مع بعضها، وعليه يمكننا القول إن الباحثين التزما بالمنهجية العلمية في مفاصل البحث كافة، كما التزما أيضا بالاعتبارات الأخلاقية، وحرص الباحثان على الموضوعية طوال الدراسة في استخدام الاقتباس في النص، والاستشهاد بجميع مراجع الدراسات، والأدبيات السابقة باستخدام نظام التوثيق (APA) الجمعية الأمريكية لعلم النفس.

تحليل البيانات:

بعد الاطلاع على الأدبيات، والدراسات، والأبحاث، والمقالات التربوية في مجال السعادة النفسية، والفقدان الصادم، تم تفريغ بيانات المقابلات، وإعادة قراءتها مرات عدة؛ تمهيدا لترميزها باستخدام برنامج (Maxqda 24) حيث بلغ عدد الترميزات كافة (308) ترميزات، وتم اتباع منهج النظرية المجذرة، وتم استعمال طريقة المقارنة المتواصلة في التحليل (Constant comparative data analysis) وهي طريقة تستخدم لتطوير المفاهيم من البيانات عن طريق الترميز، والتحليل في الوقت نفسه، بحيث يمكن وصفها في أربع مراحل(1) مقارنة الجودة المطبقة على كل فئة،(2) دمج الفئات وخصائصها،(3) تحديد النظرية، وكتابة النظرية (Taylo , 2016) Bogdan& ،والترميز المتبع في هذه الطريقة يتم من خلال اتباع مجموعة من الخطوات وهي 1998) corbin, Strauss) : & الترميز المفتوح، و الترميز المحوري، والترميز الانتقالي، حيث يتم ربط هذه الفئات مع بعضها البعض ليصل من خلال الربط إلى فئة واحدة رئيسية تفسر لنا الظاهرة محل الدراسة، تم التوصل إلى ستة محاور، وهي: مصادر السعادة النفسية، وتأثيراتها على الصحة النفسية، آثار الفقدان والصعوبات، مؤشرات النجاح وتجربة التعامل مع الفقدان، منطلقات السعادة النفسية، سمات الشخصية السعيدة.

نتائج الدراسة:

جدول (1) محاور الدراسة بحسب نتائج ترميز المقابلات وتكرارها

عدد المحاور الرئيسية	المحور	عدد الترميزات
1	مصادر السعادة النفسية التي تحسن الصحة النفسية	78
2	تأثير مصادر الصحة النفسية على أمهات الشهداء الفلسطينيين	57
3	آثار الفقدان(الاستشهاد) والصعوبات	22
4	مؤشرات النجاح وتجربة التعامل مع الفقدان	55
5	منطلقات السعادة النفسية التي تحسن الصحة النفسية	40
6	سمات الشخصية السعيدة عند أمهات الشهداء الفلسطينيين	56
	المجموع 308	

يوضح محاور الدراسة بحسب نتائج ترميز المقابلات وتكرارها

جدول (2) مصادر تعزيز السعادة النفسية وتأثيرها على الصحة النفسية والمنطلقات التي شكلت من خلال تجربة أمهات الشهداء الفلسطيني في

الترميز الانتقائي / الفئة الرئيسية	الترميز المحوري/ الفئة الفرعية	الترميز المفتوح/المفاهيم والأبعاد	التكرار	النسبة المئوية
مصادر السعادة النفسية التي تحسن الصحة النفسية	القيم الروحية والإيمان بالله	الرضا بقضاء الله والاستقرار العاطفي	28	1.55%
		القدرة على العطاء، وخدمة الآخرين	9	5.0%
		تفعيل نواحي القوة ومكامن الفضائل الإنسانية	7	%38.0
		تقديم خدمات نفسية مجانية	8	44.0%
		القيام بأعمال تطوعي	5	27.0%
		واحتساب فقيدها شهيداً عند الله في تسكين الألم	10	55.0%
		مشاركة أمهات الشهداء المحتجزة جثامينهم	4	22.0
		الشهيد حي يرزق	2	11.0%
		نوطد علاقتنا بالله عند المحن والشدائد	8	44.0%
		الرضا بقضاء الله وقدره	12	66.0%
		الأمن والطمأنينة	7	38.0%
		المجموع	78	100

يوضح مصادر تعزيز السعادة النفسية وتأثيرها على الصحة النفسية والمنطلقات التي شكلت من خلال تجربة أمهات الشهداء الفلسطينيين

أولاً: تتمثل مصادر السعادة النفسية التي تحسن الصحة النفسية لدى أمهات الشهداء الفلسطينيين في:

القيم الروحية والإيمان بالله؛ لأنها تمنح الفرد القدرة على تحمل الشدائد وتمنحه الاستقلالية، والقدرة على إدارة حياته والاعتقاد بأن حياته ذات مغزى، وإيجاد موقف إيجابي تجاه الذات، والحياة الماضية، ومن خلال جمع البيانات والإجابات التي تم جمعها من عينة الدراسة خلال المقابلات شبه المقننة مع العينة المتمثلة بأمهات شهداء محافظة نابلس، تم تنظيم البيانات، والإجابات المتعلقة بالفئة الفرعية وتصنيفها إلى (القيم الروحية والإيمان إلى أحد عشر بعداً أو مفهوماً كما موضحة في جدول (2).

جدول (3) تأثير مصادر الصحة النفسية على أمهات الشهداء الفلسطينيين

الترميز الانتقائي / الفئة الرئيسية	الترميز المحوري/ الفئة الفرعية	الترميز المفتوح/المفاهيم والأبعاد	التكرار	النسبة المئوية
تأثير مصادر الصحة النفسية على أمهات الشهداء الفلسطينيين	التفكير الإيجابي	الدافعية لكسب الأجر	10	55.0%
		الانتماء لشبكة علاقات اجتماعية	18	100%
		الدعم الاجتماعي	12	66.0%
		الرعاية الذاتية	11	61.0%
		تجربة الفقدان	6	33.0%
		المجموع	57	100

يوضح تأثير مصادر الصحة النفسية على أمهات الشهداء الفلسطينيين

ثانياً: تأثير مصادر الصحة النفسية على أمهات الشهداء الفلسطينيين حيث تقضي هذه المصادر إلى سعادة الفرد في الدنيا، وحثه على عمل الخير؛ ليكسب الثواب في الدنيا والآخرة، فسعادة الإنسان في تفكيره، ومشاعره وسلوكه، والانتماء لشبكة علاقات

اجتماعية، وتماسكه مع الجماعة من خلال الثقة والتواد والتواصل، كذلك الدعم الاجتماعي المقدم من الأهل والأصدقاء، ومركز الدراسات النسوية، وخبرة أمهات الشهداء الفلسطينيين اللواتي فقدن أبناءهن في دعم من فاقدة لفاقدة، كلها كانت من أهم مصادر السعادة النفسية لدى أمهات الشهداء ، وكذلك شبكة الدعم الاجتماعي غير الرسمية تعد الأقرب لأم الشهيد عند وقوع المصاب، والرعاية الذاتية والمشورة، ومن خلال جمع البيانات والإجابات التي تم جمعها من عينة الدراسة المتمثلة بأمهات شهداء محافظة نابلس، تم تنظيم البيانات وتصنيفها، والإجابات المتعلقة بالفئة الفرعية(التفكير الإيجابي) إلى خمسة أبعاد أو مفاهيم كما موضحة في جدول(3).

ثالثاً: آثار الفقدان(الاستشهاد) والصعوبات

جدول (4) آثار الفقدان(الاستشهاد) والصعوبات

الترميز الانتقائي / الفئة الرئيسية	الترميز المحوري/ الفئة الفرعية	الترميز المفتوح/المفاهيم والأبعاد	التكرار	النسبة المئوية
آثار الفقدان والصعوبات	جهادYال	اعتلال الصحة النفسي	3	4.05%
		الانشغال بأحداث الاستشهاد والذكريات	6	.33%
		المشاعر السلبية	7	.38%
		حزن الفقد المتأزم	6	.33%
		المجموع	22	100

يوضح آثار الفقدان(الاستشهاد) والصعوبات

تجسدت آثار الفقدان في اعتلال الصحة النفسية، والانشغال بالأفكار والذكريات عن الشهيد، وظروف استشهاده، والمشاعر السلبية للفقدان: الحزن، الغضب، الاشمئزاز، اضطراب حزن الفقد المتأزم، تدني المهارات الاجتماعية، تزايد الصراعات مع الآخرين، اضطراب نقص الانتباه، والاكتئاب، ومن خلال جمع البيانات والإجابات التي تم جمعها من عينة الدراسة المتمثلة بأمهات شهداء محافظة نابلس، تم تنظيم البيانات، وتصنيفها والإجابات المتعلقة بالفئة الفرعية (الإجهاد) إلى خمسة أبعاد أو مفاهيم كما موضحة في جدول (4).

رابعاً: مؤشرات النجاح وتجربة التعامل مع الفقدان لتحسين الصحة النفسية

جدول (5) مؤشرات النجاح وتجربة التعامل مع الفقدان لتحسين الصحة النفسية

الترميز الانتقائي / الفئة الرئيسية	الترميز المحوري/ الفئة الفرعية	الترميز المفتوح/المفاهيم والأبعاد	التكرار	النسبة المئوية
مؤشرات النجاح	التدخل الإرشادي	احتياجات أمهات الشهداء الفلسطينيين	30	1.66%
		الأمل	12	.66%
		الرفاهية	7	.38%
		الاستقرار العاطفي	8	.44%
		المجموع	55	100

يوضح مؤشرات النجاح وتجربة التعامل مع الفقدان لتحسين الصحة النفسية

تمثلت مؤشرات النجاح في تحقيق الرفاهية، وتحسين الصحة النفسية من خلال التدخلات الإرشادية التي تتناسب وفق احتياجات أمهات الشهداء، ومن خلال جمع البيانات والإجابات التي تم جمعها من عينة الدراسة المتمثلة بأمهات شهداء محافظة نابلس، تم تنظيم البيانات، والاجابات المتعلقة بالفئة الفرعية (التدخل الإرشادي) وتصنيفها إلى أربعة أبعاد أو مفاهيم كما موضحة في جدول (5).

جدول (6) منطلقات السعادة النفسية التي تحسن الصحة النفسية

الترميز الانتقائي / الفئة الرئيسية	الترميز المحوري/ الفئة الفرعية	الترميز المفتوح/المفاهيم والأبعاد	التكرار	النسبة المئوية
منطلقات السعادة النفسية التي تحسن الصحة النفسية	الصمود في مواجهة الصدمات	تقدير الذات	12	.66%
		المساندة الاجتماعية	8	.44%
		الحكمة	8	.44%
		ضبط الانفعالات	7	.38%
		التكيف الاجتماعي	5	.27%
		المجموع	56	100

يوضح منطلقات السعادة النفسية التي تحسن الصحة النفسية

خامساً: منطلقات السعادة النفسية التي تحسن الصحة النفسية

تمثلت منطلقات السعادة النفسية في تعزيز القدرة على الصمود في مواجهة الصدمات الحالية والمستقبلية، تقدير الذات، والمساندة الاجتماعية، الحكمة، التكيف الإيجابي مع النفس والآخرين، ومن خلال جمع البيانات والاجابات التي تم جمعها من عينة الدراسة المتمثلة بأمهات شهداء محافظة نابلس، تم تنظيم البيانات والاجابات المتعلقة بالفئة الفرعية (الصمود في مواجهة الصدمات) وتصنيفها إلى خمسة أبعاد أو مفاهيم كما موضحة في جدول (6).

جدول (7) سمات الشخصية السعيدة عند أمهات الشهداء الفلسطينيين

الترميز الانتقائي / الفئة الرئيسية	الترميز المحوري/ الفئة الفرعية	الترميز المفتوح/المفاهيم والأبعاد	التكرار	النسبة المئوية
سمات الشخصية السعيدة عند أمهات الشهداء الفلسطينيين	التكيف مع التحولات الجديدة	التعايش مع الواقع	13	.72%
		النظرة العقلانية	11	.61%
		الحوار الذاتي الإيجابي	13	.72%
		الكفاءة الاجتماعية	9	.5%
		الامتنان	10	.55
		المجموع100%		

يوضح سمات الشخصية السعيدة عند أمهات الشهداء الفلسطينيين

سادساً: سمات الشخصية السعيدة عند أمهات الشهداء الفلسطينيين

تمثلت سمات الشخصية السعيدة عند أمهات الشهداء الفلسطينيين في هذه الدراسة:

من خلال سرد الخبرة المعيشة تجسدت الشخصية السعيدة في قدرتها على مساعدة نفسها وغيرها في تجاوز الصدمة، والتكيف مع التحولات الجديدة، والتعايش مع الواقع، وأيضاً تمثلت سمات الشخصية السعيدة في نظرة الأمهات إلى حادثة الفقدان بطريقة عقلانية وأكثر واقعية، ومساعدة المقربين، وأمهات الشهداء الأخريات منهن على تجاوز المصاب، ومحاولة التعايش مع الظروف الحالية، واستخدام ميكانيزمات التفكير الإيجابي، ومن أهمها: الحديث الإيجابي، ولجوء الأم إلى الله، واحتساب فقيدها "شهيد" عند الله (الجانب الروحي) في تسكين الألم عند أمهات الشهداء الفلسطينيين، وقدرة أم الشهيد بعد الفقدان في التنظيم الانفعالي، والتكيف الاجتماعي مع الفقدان، ومن خلال جمع البيانات والإجابات التي تم جمعها من عينة الدراسة المتمثلة بأمهات شهداء محافظة نابلس، تم تنظيم البيانات والإجابات المتعلقة بالفئة الفرعية (التكيف مع التحولات الجديدة) وتصنيفها إلى خمسة أبعاد أو مفاهيم كما موضحة في جدول (7).

مناقشة نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن أمهات الشهداء الفلسطينيين الأكثر شعوراً بالسعادة النفسية هن الأمهات اللواتي لديهن إشباع الحاجات النفسية الأساسية في فترات حياتهن المختلفة، وهذا ما أظهرته نقاشات المجموعات البؤرية، والمقابلات الفردية، حيث قالت إحداهن وهي أم لشهيد محتجز جثمانه:" أنا حياتي مليئة بالحب والدفء العاطفي وهيني باحتضن أحفادي هذه أمانة أبوهم عندي أنا نلت كرامة باستشهاده ابني، أنا فخورة فيه"، فجودة حياة الفرد تتوقف على مستوى إشباع تلك الحاجات، وهذا بالتالي يؤدي إلى الشعور بالسعادة العميقة، وكما قالت إحدى الأمهات:" نحن نتشارك بالألم فسعادتنا من خلال تضامنا، وتشاركنا في الألم وهينا صامدين".

وأشارت إحدى المشاركات" أنا تبنيت طفل بعد استشهاد ابني ورح أعتني فيه " ابني مقبل غير مدبر وأنا بستنى اللقاء بالجنة"، فالسعداء أكثر تقديراً لأنفسهم، ولديهم استعداد لحل مشكلاتهم بطريقة أفضل، حيث يركز الفرد السعيد على نوعية الأهداف في الحياة، فالسعادة لها تأثير إيجابي على سلوك الفرد وصحته النفسية، فالتفكير الإيجابي يبعد الفرد عن الكآبة والحزن، فقناعة أمهات الشهداء الفلسطينيين، وأهدافهن، وتفكيرهن الإيجابي، والإنجازات التي قمن بتحقيقها، وخبرتهن وتجاربهن، ونوعية علاقتهن مع الآخرين، وشعورهن بالفرح، والمرح، وروح الدعابة، والامتنان أسهم في تحسين الصحة النفسية لديهن أيضاً، وهذا ما ظهر خلال نقاشات المجموعات البؤرية، والمقابلات الفردية، حيث أجمعن أمهات الشهداء على قوة الرابطة التي شكلنها، ويمارسن فيها الزيارات التبادلية، والمشاركة بالمناسبات الخاصة، والوطنية، ويتبادلن الهدايا وهي عبارة عن (صور، وميداليات، ومسابح، ومصاحف) تحمل اسم الشهيد في البيت الذي تتم فيه الزيارة، ويشاركن أمهات الشهداء المحتجزة جثامين أبنائهن في مقابر الموتى أو في الثلاجات، كما أظهر نتائج تحليل الدراسة أن المحيط الأسري والاجتماعي يؤثر في مستوى سعادة الفرد النفسية، وكذلك الظروف التي تحيط به في حياته اليومية، ونوعية حديث الفرد لذاته تتأثر بشكل كبير بالمحيط، والأسرة، ووسائل الإعلام، وشبكة العلاقات الاجتماعية، حيث تقول إحدى الأمهات:" أنا خواتي وجاراتي ما تركني وقفن معي وأنا صرت فاقدة لابني، والآن بصبر أم فاقدة مثلي، وإلى ربطنا دم أولادنا"، وهذا ما أجمعت عليه معظم الأمهات الفاقدات من خلال نقاشات المجموعات البؤرية، والمقابلات الفردية.

كما أظهرت نتائج تحليل بيانات الدراسة الحالية أن الفرد يستطيع تحقيق السعادة لنفسه، فالسعادة أمر نسبي، وقد يستطيع الفرد تحقيقها لنفسه بما يملكه من مهارات، وخصائص نفسية، وشخصية تساعد على ذلك، كالحديث الذاتي الإيجابي، والتفاؤل، والأمل، والامتنان، المرونة وغيرها من المهارات، حيث ذكرت إحدى المشاركات:" أنا كل يوم بحك مع صوره وبصبح عليه، وبشمشم بثيابه وبعطره، وببخر الدار بالبخور، ابني عريس الجنة في ذكرى ميلاده بوزع عن روحه، هذه أمانة" الله " وأخذها شو أعمل، بس الفراق صعب"، وكما صرحت إحدى المشاركات:" أنا ابني استشهد على السطوح اسمعت على "زلو"(تطبيق محادثات) بقول: إلي على السطوح ينزل ابني ظل يقاوم لاستشهد، أنا راضية ما قصرت فيه، هو حي يرزق الي سنة بستنى فيه"، فالسعادة النفسية تؤثر أيضاً في الصحة النفسية، فتحقيق الشعور بالسعادة النفسية يعتمد على الفرد نفسه، وطريقة تعامله مع المواقف التي يتعرض لها، ومدى تقبله، وكيفية تفسيره لها، فالحديث الذاتي، والحوار، وتقبل الفرد لذاته، وتوظيف الخبرة السابقة في التعامل مع المواقف، والتخلص من القلق، والضغوطات أسهم في تحسين الصحة النفسية لدى أمهات الشهداء الفلسطينيين، حيث ذكرت إحدى المشاركات:" أنا أم شهدين واحد دفنته ولليوم ما نسيته من عشرين سنة، والثاني من أربعين يوم راح بصاروخ، وأخذوا جثمانه والناس قالت مقطع وقالت محروق لكن أنا راضية بقضاء " الله"، حيث تختلف السعادة النفسية باختلاف طباع الناس، والبيئة المحيطة بهم، وهي من المؤشرات العامة التي تدل بوضوح على مدى تمتع الفرد بالصحة النفسية، وقدرته على التواصل الإيجابي مع الآخرين، وتفاعله مع البيئة المحيطة، أشارت إحدى المشاركات" كل الشهداء أولادي كل ما يستشهد أحد بروح بوزع مي (ماء) وبمشي في جنازته وبزغرد فلسطين ولادة رح يجي غيره مثل ما راح ابني حنيته وزفيته عريس"، فالحالة المزاجية الإيجابية المتمثلة في الفرح والهناء، والاتجاه المعرفي الذي يتضمن تقييم الفرد لنوعية حياته طبقاً لمعايره الشخصية، ورضاه تسهم في تحسين الصحة النفسية لأمهات الشهداء الفلسطينيين، فالجانب الروحي أيضاً يلعب دوراً في التقليل من مشاعر الفقدان لدى أمهات الشهداء الفلسطينيين، وخاصة أننا نوطد علاقتنا بالله عند المحن والشدائد، فتنمية البعد الروحي في الصحة النفسية تتم عن طريق اللجوء إلى "الله " في العبادة، والالتزام بما أمر به" الله "به من الطاعات، والابتعاد عما نهى عنه، ولجوء الإنسان إلى" الله عز وجل" فيحفظه" الله "، فيشعر بالأمن والطمأنينة، وهذا ما أشارت إليه إحدى الأمهات" أنا عامل جروب "الواتس" لأمهات الشهداء بنقرأ قرآن عن روح أولادنا وبنزل أدعية وبنحفظ قرآن، وبنوزع عن روح أولادنا للمحتاجين ولأصحاب

أولادنا"، فأم الشهيد التي فقدت ابنها، وتتمتع بمستوى عال من التفكير الإيجابي تعبر عن الشعور بالفخر والامتنان؛ ترى أنها فقدت شهيداً بطلاً سيشفع لها يوم القيامة، وبقي لها أبناء آخرون، كما أنها ترى أنه حي يرزق أكرمه "الله عز وجل" بالشهادة، وعندما تقارن نفسها بغيرها من الأمهات من لم يبقَ لها أي ابن تقوي عزيمتها، وإرادتها وخاصة بعد أحداث (7 أكتوبر 2023)، وتدعو لأمهات" غزة " بالصبر والاحتساب والربط على قلوبهن، فمنهن من تعايشت مع الظروف مكرهة ما جعلها تتعرض للضغوط، والقلق، والخوف، ومواجهة الكثير من المعاناة بالصمت النفسي.

كما وجد هناك علاقة بين ردود الفعل النفسية لدى الأمهات اللواتي فقدن أبناءهن (استشهادهم)، وبين تكيفهن الاجتماعي، فتجربة مجتمعنا مع الانتهاكات الإسرائيلية (استشهاد، وأسر، ونزوح، وتشريد، واجتياحات متكررة) مريرة وقاسية، وخاصة في ظل الظروف التي يمر بها المجتمع الفلسطيني من ضغوطات، وكثرة الاحتياجات مع شح في الموارد، وغياب التدخل المهني، حيث أشارت إحدى المشاركات:" نحن بحاجة إلى دعم نفسي وإرشاد، بدي أحد يخرج الفوضى الي براسي، أنا بقلق ما بعرف أنام حياتي اختلفت مع زوجي بعد استشهاد ابني، بحملني مسؤولية إني دلعته"، ونرى بعض الحالات لم تستطع التكيف مع استشهاد أبنائها، وخاصة الشهداء من هم في ريعان الشباب، فالكثير من الأمهات تصاب بحالات الهلع، والخوف من الفراق التي تمر بها أسر المطلوبين للاحتلال(المطاردين) اللواتي تشهد الموت البطيء والمؤلم؛ نتيجة معاناتهن من الظروف القاسية والمريرة اللواتي تمر بهن، حيث ذكرت إحدى المشاركات" أنا كان يتهيأ لي كل يوم ابني المطارد يجي مقطع لحد ما ضربوه بصاروخ ورحت ما حل ما فجرو وشفت ابني ايده لحال ومقطع"، فالتهيؤ والاستعداد النفسي عند الأمهات لتوقعهن استشهاده، قد تخفف من شدة وحدة الحزن والهلع بعد فقده (استشهاده)؛ لأنها تشعر الأم بالفخر، وتتحصن بعبارات الشجاعة: كـــ" ابني سيشفع لي يوم القيامة"، "ابني استشهد وهو رافع اصبعه ومتشاهد"، ابني كان قائد وما رضي يستسلم ظل يقاوم" "ابني المشتبك"،"ابني كان يدافع عن وطنه وعرضه، وكان يدافع عن المرابطات في المسجد الأقصى، والثكالى في غزة"، وذكرت أخرى " ابني كان الجندي المجهول"، "ابني ربح البيع، بيارق من نور"، نستطيع القول إن هذه العبارات تجود نوعية حياة أمهات الشهداء، وتشعرهن بالسعادة النفسية، وتخلصهن من أمراض نفسية واجتماعية، إضافة إلى ذلك خبرة الفقدان نتيجة استشهاد الابن تختلف من حالات استشهاد مفاجئ، وحالات استشهاد متوقع، كما اختلاف الفئة (أطفال–شباب، مدفون– محتجز جثمانه– مفقود)، وطبيعة استشهاده (مواجهات/ اقتحامات، عملية اغتيال، دهس مستوطنين– ادعاءات طعن، عملية فدائية، دون وجود أحداث، قتل مستوطنين)، الذي يمكن أمهات الشهداء الفلسطينيين (الفاقدات) من الفرصة للتهيؤ وللمواجهة، وهي أصعب فترة تمر على أمهات الشهداء تبدأ من الأسبوع الثاني إلى الأسبوع الرابع بعد الفقدان، وتشمل الاشتياق المؤلم، والتقلب في الصور، والذكريات الماضية.

توصيات الدراسة:

1. تفعيل دور الإرشاد النفسي والتربوي في تعزيز ثقة أمهات الشهداء بأنفسهن، وبما يطرحن من أفكار وآراء، وعدم تقبل أفكار الآخرين، ومعتقداتهم، إلا بعد نقدها وتمحيصها، وبما يحقق أهدافهن في شعورهن بالسعادة النفسية، ويحسن صحتهن النفسية.
2. ضرورة تكاثف جميع المؤسسات الرسمية والقانونية، ومؤسسات المجتمع المدني بهدف الضغط على الإسرائيليين من أجل إعادة تسليم الشهداء المحتجزين لذويهم؛ لما له من تأثير سلبي على الصحة النفسية لدى أمهات الشهداء الفلسطينيين.
3. تنفيذ دورات دعم نفسي اجتماعي، لدى أمهات الشهداء الفلسطينيين، وربطها بعمليات تسهيل سبل العيش ما بعد الأزمة؛ بهدف محاولة التخفيف من آثار الصراع، والمساندة الاجتماعية مثل الإسعاف النفسي والبرامج الإرشادية.

المراجع والمصادر العربية والأجنبية:

- العبد الكريم، راشد. (2012). **البحث النوعي في التربية**، الرياض: جامعة الملك سعود.
- القوصي، عبد العزيز. (1956). **أسس الصحة النفسية**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- شاهين، محمد أحمد. (2008). العلاقة بين التفكير اللاعقلاني وضغوط ما بعد الصدمة لدى عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين، وفاعلية برنامج إرشادي عقلاني في خفضها، ***مجلة جامعة القدس المفتوحة***، فلسطين.
- فراج، لميس نجيب (2023). **تجربة الفقدان الملتبس لدى أهالي الشهداء الفلسطينيين المحتجز جثامينهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

- كريسيول، جون. (2018). **منهج البحث النوعي المداخل الخمسة** (ترجمة هالة السنوسي وإيمان أحمد وعلياء إبراهيم). الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- محاميد، فايز عزيز. (2021). العلاقة بين التعامل الديني الإيجابي والضغوط النفسية وأعراض الاكتئاب أثناء انتشار فيروس كورونا، **مجلة الدين والصحة**، سبرينغر: الولايات المتحدة.
- **منظمة الصحة العالمية. (2022). على الرابط الصحة النفسية: تعزيز استجابتنا (who.int).**

References

- •Al-Abdulkareem, Rashid (2012). **Qualitative Research in Education**, (in Arabic). Riyadh: King Saud University.
- •Al-Qusi, Abdel Aziz. (1956). **Foundations of Mental Health**. Cairo, (in Arabic). Egyptian Renaissance Library.
- •Almadani, N. A., & Al Wesmi, M. B. (2023**). The Relationship between Happiness and Mental Health among Saudi Women.** Brain Sciences, 13(4), 526.
- •Altınsoy, F., & Aypay, A. (2023). **A post-traumatic growth model: psychological hardiness, happiness-increasing strategies, and problem-focused coping**. Current Psychology, 42, (3), 2208-2220.
- •Barber, J. E. (2010). **An examination of happiness and its relationship to community college students' coping strategies and academic performance**. Morgan State University.
- •Buheji, M. (2024). Avoiding Resilience Fatigue-Navigating 'Collective Pain and Collective Happiness in Gaza (War of 2023/2024). International **Journal of Psychology and Behavioral Sciences,** 14(1), 22-33.
- •Creswell, John. (2018). Qualitative Research Methodology: The Five Approaches, (in Arabic). (Translated by Hala Al-Senussi, Eman Ahmed, and Aliaa Ibrahim). Riyadh: Dar Al-Zahraa for Publishing and Distribution.
- •Faraj, Lamees Najeeb (2023). **The experience of ambiguous loss among the families of Palestinian martyrs whose bodies are being withheld**, (in Arabic) Unpublished Master's Thesis, Al-Quds University, Palestine.
- •Khosla, M. (2008). The Need for coping with life crises: Implications for the quality of life**. Journal of the Indian academy of applied psychology,** 34, 46-52.
- •Lovrić, S. R., & Pećanac, A. (2020). **Quality of life after traumatic loss and the role of social support-examining the psychological consequences of war twenty-five years later.** Psihološka istraživanja, 23(2).
- •Mahameed, Fayez Aziz. (2021). The relationship between positive religious engagement, psychological distress, and depressive symptoms during COVID-19, (in Arabic) **Journal of Religion and Health**, Springer: United States.
- •Manzanero, A. L., Fernández, J., Gómez-Gutiérrez, M. D. M., Álvarez, M. A., El-Astal, S., Hemaid, F., & Veronese, G. (2020). **Between happiness and sorrow: phenomenal characteristics of autobiographical memories concerning war episodes and positive events in the Gaza Strip.** Memory Studies, 13(6), 917-931.
- •Medvedev, O. N., & Landhuis, C. E. (2018). **Exploring constructs of well-being, happiness and quality of life.**
- •Radcliff, B. (2013). **The political economy of human happiness: How voters' choices determine the quality of life**. Cambridge University Press.
- •Shaheen, Mohammed Ahmed. (2008). The relationship between rational thinking and post-traumatic stress in a sample of students of Al-Quds Open University in Palestine, and the effectiveness of a rational guidance program in reducing it (in Arabic). **Journal of Al-Quds Open University**, Palestine.
- •Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (Eds.). (2001). **Handbook of positive psychology.** Oxford university press.
- •Strauss, A., & Corbin, J. (1990). **Basics of qualitative research** (Vol. 15). Newbury Park, CA: sage.
- •Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. (2008). L. (2016). **Introduction to Qualitative Research Methods** (A Guidebook and Resource Fourth Edition).
- •World Health Organization. (2018). **Mental health promotion and mental health care in refugees and migrants:** technical guidance.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (47) .September 2025
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

The Counselling Alliance and its Relationship to Reasons for Withdrawal from Counselling Among Adult Counselors in Mental Health Centers

Ms. Nida' Mazin Awad[1], Prof. Ahmad Abdellatif Abdelrahman Abu Asad[2]*

1PhD student, Psychological and Educational Counselling, Al-Quds Open University, Ramallah, Palestine.
Orcid No: 0009-0009-3187-9955
Email: nida.awad.22@hotmail.com

2 Professor, Psychological and Educational Counselling, Mutah University
Orcid No: 0000-0002-5455-5285
Email: ahmedased2015@gmail.com

Received:
25/06/2024

Revised:
25/06/2024

Accepted:
22/08/2024

***Corresponding Author:**
nida.awad.22@hotmail.com

Citation: Awad, N. M., & Abu Asad, A. A. A. The Counselling Alliance and its Relationship to Reasons for Withdrawal from Counselling Among Adult Counselors in Mental Health Centers . Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies. https://doi.org/10.33977/1182-016-047-012

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: The study aimed to Explore the relationship between the counseling alliance, and withdrawal from psychological counseling among adult counselors in mental health centers.

Methodology: The researchers followed the descriptive, correlational methodology, The study's measures were applied to a purposive available sample, which included 117 male and female adult counselors from mental health centers in Palestine.

Results: The results indicated that the levels of the counseling alliance, and withdrawal from psychological counseling were average. In addition, the results showed a statistically significant negative correlation between the counseling alliance and withdrawal from psychological counseling among adult clients in mental health centers, indicating that as the level of the counseling alliance increased, the level of withdrawal from psychological counseling decreased.

Conclusion: Among the recommendations is the necessity of sharing the study results with mental health centers to work on developing psychological specialists and reducing the rates of withdrawal from psychological counseling.

Keywords: Counselling alliance, withdrawal from psychological counselling, mental health centers, counsellor.

التحالف الإرشادي وعلاقته بأسباب الانسحاب من الإرشاد النفسي لدى المسترشدين البالغين في مراكز الصحة النفسية

أ. نداء مازن عوض[1] ، أ. د. أحمد عبد اللطيف أبو أسعد[2]*

[1]طالبة دكتوراه، الإرشاد النفسي والتربوي، كلية الدراسات العليا، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.

[2]أستاذ الإرشاد النفسي والتربوي، جامعة مؤتة، الأردن.

الملخص

الأهداف: هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين التحالف الإرشادي والانسحاب من الإرشاد النفسي لدى المسترشدين البالغين في مراكز الصحة النفسية.

المنهجية: اتبع الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، طبقت مقاييس الدراسة على عينة قصدية مُتاحة، ضمت (117) مسترشداً ومسترشدة في مراكز الصحة النفسية في فلسطين.

النتائج: أظهرت النتائج أن مستوى كل من التحالف الإرشادي والانسحاب من الإرشاد النفسي تقديرهم متوسط، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين التحالف الإرشادي والانسحاب من الإرشاد النفسي لدى المسترشدين البالغين في مراكز الصحة النفسية، وجاءت العلاقة عكسية سالبة؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة التحالف الإرشادي انخفض مستوى الانسحاب من الإرشاد النفسي.

الخلاصة: من توصيات الدراسة ضرورة مشاركة نتائج الدراسة مع مراكز الصحة النفسية للعمل على تطوير الاختصاصيين النفسيين ومن أجل تقليل معدلات الانسحاب من الإرشاد النفسي.

الكلمات المفتاحية: تحالف الإرشاد، الانسحاب من الإرشاد النفسي، مراكز الصحة النفسية، المستشار.

المقدمة

تُعد مراكز الصحة النفسية ذات دور مهم في تحسين الصحة النفسية، وتقديم الدعم الذي يحتاجه الأفراد من أجل تحسين تطورهم النفسي والشخصي، وتُعتبر العلاقة الإرشادية عنصراً هاماً في مساعدة الأفراد على التكيف مع البيئة المحيطة، فهي تعتمد على الثقة والتفاعل والتعاون بين الطرفين، وهُنالك عدة عوامل تُسهم في استكمال العملية الإرشادية أو الانسحاب منها، وهذه العوامل تتمثل في: العوامل الاقتصادية، الاجتماعية، السياسية، البيئية، أو عوامل تتعلق بتحسُن المسترشد وتحقيق أهدافه، إضافة إلى ذلك فإن العلاقة بين المرشد والمسترشد تلعب دوراً مهماً في استكمال الإرشاد أو الانسحاب منه، فكلما كانت العلاقة مبنية على التعاوُن، والتعاطف، وتحديد الأهداف، والمرونة، والوضوح والالتزام بين الطرفين ساعد ذلك على تكوين تحالف إرشادي فعّال.

تُعد العلاقة بين الاختصاصي النفسي والمسترشد عاملاً مهماً في سير عملية الإرشاد، حيثُ يُشير التحالف الإرشادي إلى توافق وتعاون فعّال بين الطرفين، وأثبتت الدراسات أن هذا التوافُق يُؤثر إيجاباً على نتائج العملية الإرشادية (Swift & Greenberg, 2015)، تتطور هذه العلاقة خلال فترة الإرشاد، وتُعتبر واحدة من العوامل البارزة المُشتركة في طرق الإرشاد والتوجهات النظرية (Wampold, 2015).

وتُعد ظاهرة الانسحاب من الإرشاد النفسي ظاهرة تم ملاحظتها ودراستها في العديد من الدول الغربية، بسبب تأثيرها السلبي على أهداف الإرشاد والخدمات الإرشادية ودافعية المرشد (Anderson, 2015)، بحيث يتراوح معدل إنهاء المسترشدين (20%) بحسب دراسة (Swift & Greenberg, 2012)، وتبين من خلال أدبيات أخرى أن معدل الإنهاء للمسترشدين بلغ (50%–70%) بحسب دراسة (Callahan et al,. 2014).

وهُنالك عدة عوامل تُؤثر على الانسحاب من الإرشاد النفسي ومنها العلاقة بين الاختصاصي النفسي والمسترشد، فتبين من خلال الأبحاث السابقة أن التحالف الإرشادي المنخفض مرتبط بالانسحاب بسبب الغضب من الإرشاد، بحيث تم الافتراض أن المسترشدين الذين لم يستكملوا الإرشاد قد يكون ناتج ذلك عن عدم الرضا عن طريقة الإرشاد أو المرشد بسبب التحالف الإرشادي الضعيف، وقلة كفاءة الاختصاصي (Fluckinger et al,. 2011).

وقد اهتم الباحثون بمتغيرات الدراسة؛ حيث أجرى وولف وآخرون (Wolf et al., 2022) دراسة هدفت إلى فهم تأثير الجوانب المختلفة للتحالف الإرشادي في الإرشاد المعرفي السلوكي لاضطراب الوسواس القهري، تكونت عينة الدراسة من (208) مسترشدين يعانون من الوسواس القهري من المركز الطبي بجامعة يو إضافة إلى الاختصاصيين ، تم استخدام مقياس للوسواس القهري، وتم تقييم التحالف الإرشادي في الأسبوع الرابع من الإرشاد باستخدام جرد تحالف العمل المصنف من قبل الاختصاصي والمسترشد، وكانت من أهم النتائج أن مجموع نقاط تحالف العمل الإرشادي الأعلى كما تم تقييمها من قبل الاختصاصيين تتنبأ بشكل كبير في انخفاض مستوى الوسواس القهري بعد الإرشاد، أي أن قوة التحالف الإرشادي تسهم في نتائج علاج الوسواس القهري.

وتناولت دراسة كولجارد وآخرين (Kullgard et al., 2022) فهم أسباب توقف المسترشدين عن الإرشاد النفسي من وجهة نظر الأخصائيين، تكونت عينة الدراسة من (116) أخصائياً يعملون في عيادات الصحة النفسية في السويد، يستخدمون الإرشاد المعرفي السلوكي والإرشاد البين الشخصي والإرشاد النفسي التكاملي والعلاج التحليلي، تم تطوير استبانة عبر الإنترنت حول التسرب والعلاقة الإرشادية في الإرشاد النفسي من قبل الباحثين بعد الرجوع إلى الأدبيات السابقة، وتم الإعلان عنه من خلال مواقع التواصل الاجتماعي، ومن أهم نتائج الدراسة أن التسرب يعتمد على المسترشدين من خلال عدم استجابتهم لتدخلات الاختصاصي، وأن معدلات التسرب قد تتأثر بطريقة العملية الإرشاد، والتحالف الإرشادي الضعيف، وانخفاض الحالة الاجتماعية والاقتصادية، وصرح الاختصاصيون النفسيون أن الأسباب الأكثر شيوعاً للتسرب هي عدم رضا المسترشدين عن نوع التدخل المقدم، وعدم تحقيق النتائج المطلوبة.

وفي دراسة أعدها بينتلي وآخرون (Bentley et al., 2021) هدفت إلى فهم أسباب التسرب واختبار إذا كان المسترشدون الذين تركوا الدراسة لديهم مسارات أعراض مختلفة عن أولئك الذين أكملوا الإرشاد، تكونت عينة الدراسة من (179) مسترشداً من جامعة بوسطن يبلغون من العمر أكثر من (18) عام، تم إحالتهم إلى العلاج بشكل ذاتي أو من خلال متخصصين، لديهم تشخيص اضطرابات القلق، استخدم الباحثون المقابلة شبه المنظمة ومقياساً للقلق، توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها أن الخطر الأكبر للتسرب بشكل عام كان قبل جلسة الإرشاد الأولى في الإرشاد المعرفي السلوكي، وأن خطر التسرب منخفض ومستقر قبل الإرشاد، وأثناءه وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن مسارات أعراض القلق لم تختلف بشل كبير بين المتسربين والمكملين، إلا أنه

قد تكون هناك نوافذ زمنية محددة للتدخلات المستهدفة وفي الوقت المناسب لمنع التسرب من الإرشاد المعرفي السلوكي، إضافة إلى ذلك أبلغ جزء من المسترشدين (22.2%) عدم الرضا عن الخدمات الإرشادية المقدمة لهم.

وهدفت دراسة ماكادو وآخرين (Machado et al., 2021) إلى تحليل العوامل المرتبطة في انسحاب البالغين الذين لديهم اضطراب اكتئابي حاد ويتلقون الإرشاد بعيادات الصحة النفسية في البرازيل، تكونت عينة الدراسة من (215) مسترشداً، انسحب منهم (90) من الإرشاد، و(49) منهم انسحبوا من الإرشاد بعد الجلسة الرابعة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، اتبعت الدراسة نموذجين: الإرشاد المعرفي السلوكي والتحليل النفسي، تم استخدام مقاييس لتقييم القلق والاكتئاب واضطرابات الشخصية والمرونة النفسية، توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها أن نسبة الانسحاب من الإرشاد النفسي كانت أعلى عند الأشخاص الأفريقيين الأمريكان، والذين وضعهم الاقتصادي أقل من المتوسط، ولديهم أبناء يعانون من أعراض اكتئاب بدرجة متوسطة، وكلما كانت أعراض الوسواس القهري أكثر كانوا أقل انسحاباً من الإرشاد النفسي، وأن الضرر الذي سببه الانقطاع من الإرشاد النفسي مُثبت على مدار العملية الإرشادية للأشخاص، لذلك على ا الاختصاصي الانتباه للمؤشرات التي يمكن أن تؤدي إلى ظهور الانسحاب من الإرشاد النفسي ويطور استراتيجيات تعزز الالتزام بالإرشاد النفسي.

وفي دراسة أجراها سفرزاد وآخرون (Safarzade et al., 2020) هدفت إلى التنبؤ بالإنهاء المبكر للإرشاد النفسي الفردي بناءً على توقعات المسترشدين وكفاءة الاختصاصيين والتحالف الإرشادي، تكونت عينة الدراسة من (317) مسترشداً، تم إحالتهم إلى مراكز الصحة النفسية ومراكز علاج المخدرات في إيران، استخدم الباحثون مقياس التحالف الإرشادي، ومقياس التوقعات، ومقياس مهارة الاختصاصيين وكفاءتهم، إضافة إلى استخدام مقابلة منظمة تعتمد على معايير (DSM-5) من أجل التشخيص، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي الارتباطي، توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها تأثير توقعات الإرشاد النفسي وكفاءة الاختصاصيين بشكل مباشر على الإنهاء الإرشادي، وتأثير التحالف الإرشادي الضعيف على الإنهاء الإرشادي، وأثرت توقعات الإرشاد النفسي وكفاءة الاختصاصيين على التحالف الإرشادي مما أثر ذلك على الإنهاء المبكر للإرشاد النفسي.

وتناولت دراسة سميث (Smith, 2019) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين التحالف الإرشادي والإنهاء المُبكر في الإرشاد، تكونت عينة الدراسة من (152) مسترشداً تتراوح أعمارهم بين (13–73) بولاية تاكساس، استخدم الباحث مقياس تقييم النتائج، واستبانة النتيجة، وكانت هذه الدراسة وصفية، توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها أن المسترشدين الذين أبلغوا عن تحالف إرشادي قوي في نهاية الجلسة الأولى والمسترشدين الذين يدخلون إلى الإرشاد من دون تشخيص كانوا أقل عرضه للإنهاء والانسحاب من الإرشاد، على مدار العشر جلسات الأولى كان التحالف الإرشادي عند تناول الدواء هو أقوى مؤشر للإنهاء المبكر، حيث أبلغ المسترشدون الذين أبلغوا عن أن التحالف الإرشادي الأقوى كانوا أقل عرضة لخطر الإنهاء المبكر، أظهرت التأثيرات الرئيسة لأداء المسترشد والتحالف الإرشادي عند تناول العلاقة السلبية المتوقعة مع الإنهاء المبكر مثل زيادة الأداء أو تحالف أقوى.

وتناولت دراسة البيرتو وراجفيندر (Alberto & Rajvinder, 2010) البحث عن أسباب الإنهاء المبكر للتدخلات المعرفية السلوكية من خلال مراجعة مقالات وملخصات للتوقف أو التسرب عن الإرشاد المعرفي السلوكي، تم إجراء البحث بشكل إلكتروني باستخدام (Medline)، تبين من خلال النتائج أن هنالك جدلاً حول علاقة المتغيرات الديموغرافية والمسترشدين الذين يتركون الإرشاد، وتبين أن المسترشدين الأصغر سناً من ذوي المستوى التعليمي المنخفض وذوي الخلفية الاجتماعية المنخفضة هم أكثر تسرباً من الإرشاد النفسي، والذين ينتمون إلى خلفية الأقليات العرقية لديهم معدلات تسرب أعلى بشكل ملحوظ، ولا يوجد دليل يدعم الارتباط بين التشخيص ومعدلات التوقف عن الإرشاد المبكر وهي نتيجة أكدتها جميع الدراسات المراجعة، ولكن أفادت بعض الدراسات أن المسترشدين الذين يعانون من اضطرابات شخصية كانوا أكثر عرضة للتسرب من الإرشاد، وفي دراسات أخرى تبين أن الشخصيات الحدية والفصامية لديهم مستوى أعلى بالتوقف عن الإرشاد، وتبين أن شدة أعراض الاكتئاب ترتبط بالتوقف عن الإرشاد. وتبين أيضاً أن هنالك عدة عوامل تؤدي إلى الإنهاء المبكر ومنها صعوبات النقل والمواصلات، ضغوطات العمل والجداول الزمنية، وضغط الوقت، والالتزامات الأخرى، وأبلغت دراسة واحدة فقط عن عدم الرضا عن الإرشاد النفسي أو عن الاختصاصي كسبب لإنهاء الإرشاد، وتبين أن التحالف الإرشادي يلعب دوراً في استكمال الإرشاد أو إنهائه.

من خلال استعراض الدراسات السابقة تبين الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة الحالية، وتحديد صياغة المشكلة وتحديد أهدافها وأهميتها، بما يتناسب مع التطور في الدراسات اللاحقة، وتصميم أدوات الدراسة الحالية، بالإضافة إلى الاعتماد على المنهجيات والإحصاءات الواردة في بعض هذه الدراسات، لكنها تختلف في تحديد مستويات المتغيرات، وتقصي الفروق في كل منها بحسب متغيرات الدراسة، اتفقت الدراسات مع الدراسة الحالية في الفئة المُستهدفة،

والأهمية، ومن حيث أسلوب جمع البيانات؛ إذ إن جزءاً منها استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وجميعها أكدت على دور التحالف الإرشادي في التقليل من الانسحاب من الإرشاد النفسي، إلا أن الدراسة الحالية تتميز بأنها الوحيدة على حد علم الباحثين التي ركزت على التحالف الإرشادي وعلاقته بأسباب الانسحاب من الإرشاد النفسي لدى المسترشدين البالغين في مراكز الصحة النفسية في فلسطين، إضافة إلى تقنين مقياس التحالف الإرشادي والانسحاب من الإرشاد النفسي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أصبحت ظاهرة الانسحاب من الإرشاد النفسي ظاهرة شائعة الانتشار، بحيث تبين من خلال الأبحاث السابقة بأنه لا يقل عن (20%) بين المسترشدين لديهم انسحاب من الإرشاد النفسي (Swift & Greenberg, 2012)، ومن خلال ممارستي في مجال الصحة النفسية، أصبحت واقعية تلك الظاهرة المتمثلة في انتشار حالات الانسحاب من الإرشاد النفسي أمراً يلفت انتباهي سواء كان الانسحاب بعد الجلسة الأولى، أو بعد عدة جلسات من دون فهم لأسباب الانسحاب، وأصبحُت ألاحظ تزايد هذه الظاهرة، بحيث بلغت نسبة الانسحاب في مراكز الإرشاد في مدينة بيت لحم خلال عام (2022) ما يقارب (40%) وخلال عام (2023) ما يقارب (45%) لدى البالغين، هذا الواقع الذي أتعامل معه شخصياً أثر بشدة على إيماني بأهمية إجراء دراسة متخصصة حول هذا الموضوع، كما وتكمن رغبتي الشخصية في فهم متخصص ومعمّق لهذه الظاهرة والمساهمة في إيجاد حلول عملية تسهم في التغلب على هذا التحدي المُلح.

لذلك تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس وهو: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من التحالف الإرشادي والانسحاب من الإرشاد النفسي لدى المسترشدين البالغين في مراكز الصحة النفسية؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى التحالف الإرشادي لدى المسترشدين البالغين في مراكز الصحة النفسية؟

السؤال الثاني: ما مستوى الانسحاب من الإرشاد النفسي لدى المسترشدين البالغين في مراكز الصحة النفسية؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التحالف الإرشادي لدى المسترشدين البالغين في مراكز الصحة النفسية تعزى إلى متغير الجنس؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات في الانسحاب من الإرشاد النفسي لدى المسترشدين البالغين في مراكز الصحة النفسية تعزى إلى متغير الجنس؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من التحالف الإرشادي والانسحاب من الإرشاد النفسي لدى المسترشدين البالغين في مراكز الصحة النفسية؟

أهداف الدراسة:

أتت هذه الدراسة كمحاولة لاستكشاف العوامل التي تُؤثر على الانسحاب من الإرشاد النفسي، كما وسعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الفرعية الآتية:

الهدف الأول: التعرف إلى مستوى كل من: التحالف الإرشادي والانسحاب من الإرشاد النفسي لدى المسترشدين في مراكز الصحة النفسية.

الهدف الثاني: التعرُف إلى الفروق بين متوسطات كل من التحالف الإرشادي والانسحاب من الإرشاد النفسي باختلاف متغير الجنس.

الهدف الثالث: تقصي العلاقة بين كل من التحالف الإرشادي والانسحاب من الإرشاد النفسي لدى المسترشدين البالغين في مراكز الصحة النفسية.

أهمية الدراسة:

تنبُع الأهمية النظرية لهذه الدراسة بندرة تلك الدراسات حسب حدود علم الباحثين، إضافة إلى وجود حاجة لدى المكتبات العربية لهذا التنوع من الدراسات التي تهتم بقضايا الصحة النفسية والإرشاد النفسي، وتنبُع الأهمية التطبيقية في هذه الدراسة من خلال الاستفادة من نتائج الدراسة بتقديم توصيات لمؤسسات الصحة النفسية، وقد تسهم هذه الدراسة في تبصير الاختصاصيين العاملين في المجال بأسباب الانسحاب والتي تُؤثر سلباً على العملية الإرشادية والروح المعنوية للاختصاصيين، إضافة إلى إعداد برامج

إشرافية تساعد الاختصاصي النفسي على الاستبصار بذاته، وأضيف بأن المجتمع الفلسطيني يحتاج إلى هذا النوع من الدراسات لتقليل أسباب الانسحاب.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتحدد الدراسة بالحدود والمحددات الآتية:

الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة متغيرات: التحالف الإرشادي، الوعي الذاتي، الانسحاب من الإرشاد النفسي لدى المسترشدين البالغين في مراكز الصحة النفسية.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من المسترشدين المنسحبين من الإرشاد النفسي في مراكز الصحة النفسية في فلسطين.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مدينة بيت لحم، ورام الله، والخليل في دولة فلسطين.

الحدود الزمانية: تم تنفيذ الدراسة خلال عام 2023_2024.

الحدود الإجرائية: استخدمت الدراسة مقاييس: التحالف الإرشادي، والوعي الذاتي، والانسحاب من الإرشاد النفسي؛ وهي بالتالي اقتصرت على الأدوات المستخدمة لجمع البيانات، ودرجة صدقها وثباتها، وعلى عينة الدراسة وخصائصها والمعالجات الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمتغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

التحالف الإرشادي (Counselling Alliance): يُعرّف التحالف الإرشادي على أنهُ: علاقة تعاونية وعلاقة ثقة بين الاختصاصي النفسي والمسترشد، وهو يُوفر أساساً أساسياً للإرشاد الناجح، ومن دونه يُصبح التقدم صعباً، إذ يعتمد التحالف الإرشادي على الثقة والاحترام المتبادل، إذ يحتاج كل من المرشد والمسترشد العمل معاً لتحقيق تغييرات إيجابية، يتضمن ذلك التواصل والفهم الإيجابي، بحيث يُمكن مناقشة أهداف الإرشاد وتحقيقها بشكل فعال (Cuncic, 2023)، ويُعرّف إجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها المسترشد في مراكز الصحة النفسية على مقياس التحالف الإرشادي المطور لأغراض الدراسة.

الانسحاب من الإرشاد النفسي (Withdrawal from psychological counselling): يُعرّف الانسحاب من الإرشاد النفسي على أنهُ: عملية تتمثل في قطع العلاقة الإرشادية، أو إنهائها بين ا الاختصاصي والمسترشد قبل تحقيق أهداف الخطة الإرشادية، فقد يقرر المسترشد الانسحاب من الإرشاد بسبب عوامل اجتماعية أو اقتصادية أو شخصية أو نفسية (Norcross & Lambert, 2018)، ويُعرّف إجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها المسترشد في مراكز الصحة النفسية على مقياس الانسحاب من الإرشاد النفسي المطور لأغراض الدراسة.

مراكز الصحة النفسية (Mental Health Center): عرف عواد (2013) مراكز الصحة النفسية على أنها الأماكن المرخصة من قبل وزارة الصحة النفسية، لتقديم خدمات الإرشاد والعلاج النفسي للأفراد الذين يعانون من الاضطرابات النفسية أو لديهم صعوبات نفسية، وتعرّف إجرائياً: بالمراكز النفسية التي تم استخدامها في عينة الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، 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

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المسترشدين البالغين في مراكز الصحة النفسية وهم (مركز الإرشاد والتدريب للطفل والأسرة، مركز الإرشاد الفلسطيني، مركز أجنحة الأمل للصدمات النفسية، مركز المرآة للإرشاد القانوني والاجتماعي، الصحة النفسية، والعيادات الخاصة).

عينة الدراسة:

أولاً– العينة الاستطلاعية (Pilot Study): اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (30) من المسترشدين البالغين في مراكز الصحة النفسية، وذلك بغرض التأكد من صلاحية أدوات الدراسة واستخدامها لحساب الصدق والثبات.

ثانياً– عينة الدراسة (Sample Study): اختيرت عينة الدراسة بطريقة العينة القصدية المُتاحة، وقد بلغ حجم العينة (117) مسترشداً ومسترشدةً، والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية:

الجدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة الديموغرافية

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	39	33.3
	أنثى	78	66.7
	المجموع	117	100.0

أداتا الدراسة:

استخدمت في الدراسة الحالية أداتين لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تم تطوير جميع مقاييس الدراسة، وذلك بعد الاطلاع على العديد من الدراسات والأبحاث والمقاييس المرتبطة بمتغيرات الدراسة وهي على النحو الآتي:

أولاً: مقياس التحالف الإرشادي

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثين على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس التحالف الإرشادي المستخدمة في بعض الدراسات، ومنها دراسة إيش (Eich et al, 2018)، ودراسة نائل (Nael, 2019)، ودراسة هورفاث وغرين بيرغ (Horvath & Greenberg, 1989)، قام الباحثان بتطوير مقياس التحالف الإرشادي استناداً إلى تلك الدراسات.

ثانياً: مقياس الانسحاب من الإرشاد النفسي

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد إطلاع الباحثين على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس الانسحاب من الإرشاد النفسي المستخدمة في بعض الدراسات ومنها: دراسة أندرسون (Anderson, 2015)، ودراسة روي (Roe et al., 2006)، قام الباحثان بتطوير مقياس الانسحاب من الإرشاد النفسي استناداً إلى تلك الدراسات.

الخصائص السيكومترية لمقياس الدراسة

صدقي المقياس: للتحقق من صدق مقاييس الدراسة اتبع الباحثان الإجراءات الآتية:

أولاً: الصدق الظاهري (Face validity):

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحتوى لمقاييس الدراسة وهي: مقياس التحالف الإرشادي، ومقياس الانسحاب من الإرشاد النفسي، عرُضت هذه المقاييس في صورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي والتربوي، وعلم النفس، وعلم النفس المعرفي، وعلم النفس الإكلينيكي، والصحة النفسية، وقد بلغ عددهم (10) محكمين، إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات المحكمين، وآرائهم أجريت التعديلات المقترحة، فعُدلت صياغة بعض الفقرات، كما هو موضح في ملحق (ح)، وصولاً إلى النسخة المحكمة للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

ثانياً: صدق البناء لمقاييس الدراسة (Construct Validity):

استَخدِم صدق البناء، إذ حُسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية، وكذلك لاستخراج كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية لمقاييس التحالف الإرشادي والانسحاب من الإرشاد النفسي.

تبين أن قيم معاملات ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.60 – .95)، 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.

وتبين أن قيمة معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.31 – .92)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً. وفي ضوء ما أشار إليه جارسيا (Garcia, 2011)، فلم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس الدراسة (Reliability):

للتأكد من ثبات مقاييس الدراسة الثلاثة، فقد جرى التحقق من ثبات الاتساق الداخلي (Internal Consistency Reliability) لكل مقياس، باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية الأولى في القياس الأول، بعد استخراج الصدق، كما حُسب الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-retest) من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين التطبيقين الأول والثاني بفاصل زمني مقداره ثلاثة أسابيع، والجدول (2): يوضح ذلك:

جدول (2) قيم معاملات الثبات بطريقتي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة

الأداة	المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا	ثبات الإعادة
التحالف الإرشادي	العلاقة بالاختصاصي النفسي	7	.93	**.87
	الاتفاق حول أهداف الإرشاد النفسي	5	.95	**.94
	الاتفاق حول المهام المطلوبة	6	.90	**.94
	التحالف الإرشادي ككل	18	.97	**.97
الانسحاب من الإرشاد النفسي	الانزعاج من عمل الاختصاصي النفسي	10	.91	**.94
	الانزعاج من العملية الإرشادية	6	.92	**.93
	الصُعوبات الخارجية	6	.93	**.77
	الانسحاب من الإرشاد النفسي ككل	22	.93	**.94

** دال عند ($\alpha \leq$ .01)

يتضح من الجدول (2) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لأبعاد مقياس التحالف الإرشادي تراوحت ما بين (.90 – .95)، وللدرجة الكلية بلغت (.97)، كما يلاحظ أن قيم معامل ثبات الاستقرار بطريقة الإعادة لأبعاد مقياس التحالف الإرشادي تراوحت ما بين (.87 – .94)، وللدرجة الكلية بلغت (.97)، أما قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا لأبعاد مقياس الانسحاب من الإرشاد النفسي، فقد تراوحت ما بين (.91–.93)، وللدرجة الكلية بلغت (.93)، وأيضاً يلاحظ أن قيم معامل ثبات الاستقرار بطريقة الإعادة لأبعاد مقياس الانسحاب من الإرشاد النفسي تراوحت ما بين (.77–.94)، وللدرجة الكلية بلغت (.94). وتعتبر هذه القيم مناسبة وتجعل من الأدوات قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى التحالف الإرشادي لدى المسترشدين البالغين في مراكز الصحة النفسية؟

للإجابة عن السؤال الأول حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس التحالف الإرشادي لدى المسترشدين البالغين في مراكز الصحة النفسية، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من أبعاد مقياس التحالف الإرشادي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	2	الاتفاق حول أهداف الإرشاد النفسي	2.60	.623	52.0	متوسط
2	3	الاتفاق حول المهام المطلوبة	2.57	.655	51.4	متوسط
3	1	العلاقة بالأخصائي النفسي	2.15	.763	43.0	منخفض
		التحالف الإرشادي	2.41	.624	48.2	متوسط

يتضح من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس التحالف الإرشادي ككل بلغ (2.41) وبنسبة مئوية (48.2%) وبتقدير متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن أبعاد مقياس التحالف الإرشادي تراوحت ما بين (2.60–2.15)، وجاء مجال "الاتفاق حول أهداف الإرشاد النفسي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2.60) وبنسبة مئوية (52.0%) وبتقدير متوسط، بينما جاء مجال " العلاقة بالأخصائي النفسي" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.15) وبنسبة مئوية (43.0%) وبتقدير منخفض.

وتُعزى هذه النتيجة إلى مجموعة من الأسباب، هي عدم تدريب الاختصاصيين وتأهيلهم بالشكل الكافي، قد يكون هُناك نقص في التدريب المهني والتأهيل المستمر للاختصاصيين النفسيين، مما يُؤثر على قدرتهم على بناء تحالف إرشادي قوي مع المسترشدين، التدريب الجيد يُمكن أن يُساعد الاختصاصيين على تطوير مهارات أفضل في بناء علاقات مع المسترشدين وتحقيق توافق على الأهداف والمهام، حيثُ إنهُ كلما زادت خبرة الاختصاصي ومهاراته يزيد مستوى التحالف الإرشادي، إضافة إلى ذلك قد تُسهم الضغوطات النفسية والعبء الوظيفي، فقد يكون الاختصاصيون النفسيون مُثقلين بالأعباء الوظيفية وضغوط العمل، مما يحد من قدرتهم على تقديم الدعم الشخصي الكافي للمسترشدين، هذه الضغوط المستمرة يُمكن أن تقلل من جودة التفاعل بين الاختصاصي والمسترشد، مما يُؤثر على جودة التحالف الإرشادي، بالإضافة إلى اختلاف التوقعات بين الاختصاصي والمسترشد، قد يكون هناك اختلاف في توقعات الاختصاصيين والمسترشدين حول العملية الإرشادية والأهداف المرجوة، مما يُؤدي إلى توافق متوسط حول الأهداف والمهام الارشادية، لذلك التواصل الفعّال حول التوقعات منذ البداية يُمكن أن يُحسن من هذا الجانب، بالإضافة إلى قلة الموارد والدعم المؤسسي الذي قد يحد من قدرة الاختصاصيين على توفير بيئة إرشادية ملائمة، وبناء علاقات قوية مع المسترشدين كما أن الدعم المؤسسي الجيد يمكن أن يُوفر للمرشدين الوقت والموارد اللازمة لتقديم أفضل خدمة ممكنة.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

السؤال الثاني: ما مستوى الانسحاب من الإرشاد النفسي لدى المسترشدين البالغين في مراكز الصحة النفسية؟

للإجابة عن السؤال الثاني حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس الثالث الانسحاب من الإرشاد النفسي لدى المسترشدين البالغين في مراكز الصحة النفسية، والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من أبعاد مقياس الانسحاب من الإرشاد النفسي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	الانزعاج من عمل الأخصائي النفسي	3.58	.668	71.6	متوسط
2	2	الانزعاج من العملية الإرشادية	3.37	.811	67.4	متوسط
3	3	الصُعوبات الخارجية	3.07	.916	61.4	متوسط
الدرجة الكلية			3.39	.578	67.8	متوسط

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الانسحاب من الإرشاد النفسي ككل بلغ (3.39) وبنسبة مئوية (67.8%) وبتقدير متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن أبعاد مقياس الانسحاب من الإرشاد النفسي تراوحت ما بين (3.58 –3.07)، وجاء مجال " الانزعاج من عمل الأخصائي النفسي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.58) وبنسبة مئوية (71.6%) وبتقدير متوسط، بينما جاء مجال " الصُعوبات الخارجية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.07) وبنسبة مئوية (61.4%) وبتقدير متوسط.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة سفرزاد وآخرين (Safarzade, 2020) والتي تبين فيها تأثير التوقعات وكفاءة الاختصاصيين على الإنهاء المبكر.

من وجهة نظر الباحثين، يعود المستوى المتوسط للانسحاب من الإرشاد النفسي لدى المسترشدين البالغين في مراكز الصحة النفسية إلى مجموعة من العوامل المتعددة التي تُؤثر على التزام المسترشدين بالعملية الإرشادية، بحيث يُعد الانسحاب من الإرشاد

النفسي ظاهرة معقدة ترتبط بعدة محاور، وقد حصل الانزعاج من عمل الاختصاصي النفسي على المرتبة الأولى، يليه الانزعاج من العملية الإرشادية، ثم الصعوبات الخارجية في المرتبة الثالثة، ويرى الباحثان أن الانزعاج من عمل الاختصاصي النفسي قد يكون أحد الأسباب الرئيسة لمستوى الانسحاب المتوسط، يُشير هذا إلى أن العلاقة بين الاختصاصي والمسترشد تلعب دورًا كبيراً في نجاح العملية الإرشادية، كذلك قلة التوافق الشخصي وضعف التواصل أو عدم الثقة في قدرات الاختصاصي يُمكن أن تؤدي إلى شعور المسترشد بعدم الارتياح والرغبة في الانسحاب، مرهقة أو غير فعالة بالنسبة لهم، هذا الشعور يمكن أن يكون ناتج عن توقعات غير واقعية حول سرعة ونتائج العملية الارشادية، أو عن عدم تلبية العملية الإرشادية لاحتياجاتهم الشخصية، في المرتبة الأخيرة، تأتي الصعوبات الخارجية التي يواجها المسترشدون، تشمل هذه الصعوبات الالتزامات العائلية، التزامات العمل أو الدراسة، والصعوبات المالية، هذه العوامل يُمكن أن تُعيق قدرة المسترشدين على الالتزام بالجلسات الإرشادية بانتظام، كما أن الضغوط النفسية والاجتماعية تُؤثر على الصحة النفسية للأفراد وعلى قدرتهم على التفاعل بفعالية مع العملية الإرشادية، ولكن جاءت في المرتبة الأخيرة؛ لأنه من الممكن أن يحاول المسترشد جاهداً السيطرة على هذه الضغوط مُقابل الشعور بأن حالته النفسية أصبحت أفضل، وهذا يَصعُب عليه في النقطتين الأولى والثانية حيث أنها أسباب ترتبط أكثر بالاختصاصي النفسي، إضافة إلى أن الضغوط المالية كانت قليلة، وقد يُفسر الباحثان ذلك بأن جزء من المؤسسات الأهلية والحكومية رسوم الجلسات فيها يكون رمزي.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التحالف الإرشادي لدى المسترشدين البالغين في مراكز الصحة النفسية تعزى إلى متغير الجنس؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التحالف الإرشادي لدى المسترشدين البالغين في مراكز الصحة النفسية تعزى إلى متغير الجنس. وتبين وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التحالف الإرشادي في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس التحالف الإرشادي، فقد أجري تحليل التباين المتعدد "دون تفاعل" MANOVA "without Interaction"، وتبين: عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس التحالف الإرشادي وأبعاده لدى المسترشدين البالغين في مراكز الصحة النفسية تعزى إلى متغير الجنس.

يُفسر الباحثون الفرضية السابقة، بأن مراكز الصحة النفسية قد تكون ناجحة في تقديم خدمات إرشادية متساوية عبر مختلف الفئات السكانية المسترشدين، وهذا يمكن أن يكون نتيجة لسياسات تدريب متساوية للاختصاصيين النفسيين، وأن كل المسترشدين يختبرون التحالف الارشادي بالطريقة نفسها بغض النظر عن ظروفهم، وأن الاختصاصيين يتعاملون بطرق متساوية مع جميع المسترشدين، بالإضافة لكون مراكز الصحة النفسة تحاول وتسعى لتوفير بيئة إرشادية شاملة وغير متحيزة يمكنها تلبية احتياجات جميع المسترشدين بغض النظر عن خلفياتهم الشخصية والاجتماعية، من الأسباب المحتملة أيضا لهذه النتائج أن مستوى التدريب والتأهيل لدى المرشدين قد يكون متساوياً نسبياً في جميع الحالات، مما يؤدي إلى تحالف إرشادي متوسط بغض النظر عن المتغيرات الفردية للمسترشدين، قد يكون هناك معيار معين للتدريب والتأهيل في المراكز الصحية يضمن تقديم مستوى معين من الخدمة، مما يجعل التحالف الإرشادي ثابتاً إلى حدٍ ما، كما أن الضغوط النفسية والاجتماعية التي يواجها المسترشدون، سواء كانت اقتصادية، أو عائلية، أو اجتماعية، قد يكون لها تأثير موحد على التحالف الإرشادي، هذا يعني أن المسترشدين بغض النظر عن جنسهم يواجهون تحديات مشابهة تُؤثر على علاقتهم مع الاختصاصيين

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات في الانسحاب من الإرشاد النفسي لدى المسترشدين البالغين في مراكز الصحة النفسية تعزى إلى متغير الجنس؟

تبين وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الانسحاب من الإرشاد النفسي في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس الانسحاب من الإرشاد النفسي، وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس

الانسحاب من الإرشاد النفسي وأبعاده باستثناء بعُد: (الانزعاج من العملية الإرشادية) لدى المسترشدين البالغين في مراكز الصحة النفسية تعزى إلى متغير الجنس، إذ جاءت الفروق على بعُد: (الانزعاج من العملية الإرشادية) لصالح الإناث.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كولجارد وآخرين (Kullgard, 2022) التي تبين فيها أن معدلات التسرب من الإرشاد قد تتأثر بطريقة العملية الإرشادية، وعدم رضا المسترشدين عن نوع التدّخل المقدّم. واتفقت مع دراسة بينتلي وآخرين (Bentley, 2021) التي تبين فيها عدم رضا المسترشدين عن الخدمات الإرشادية المقّدمة لهم.

يرجع الباحثان النتيجة السابقة إلى عدة عوامل، منها: أن المستوى المتوسط للانسحاب من الإرشاد النفسي يُعزى إلى مجموعة من العوامل المرتبطة بتجربة المسترشدين مع الإرشاد النفسي، قد يشعر الاختصاصيون بأنهم لا يحصلون على الدعم الكافي من الاختصاصيين النفسيين، أو أن العملية الإرشادية لا تُلبي توقعاتهم واحتياجاتهم بشكل فعّال، هذه المشاعر قد تكون نتيجة لتجارب سابقة غير مرضية أو لعدم التوافق بين المسترشدين والاختصاصيين النفسيين، يُمكن أن يُؤدي هذا إلى شعور بالإحباط والانسحاب من العملية الإرشادية بسبب عدم الرضا عن التقدّم المحرز أو الأسلوب المتبع في الإرشاد، أما بالنسبة للفروق في بُعد الانزعاج من العملية الإرشادية، لصالح الإناث فهذا يُمكن تفسيره بأن النساء قد يكنّ أكثر حساسية لتفاصيل العملية الإرشادية أو قد يواجهن تحديات أكبر في التكيف مع الأساليب المتبعة في الإرشاد، قد تكون النساء أكثر انتقادًا للطريقة التي يتم بها تقديم الإرشاد أو قد يكون لديهن توقعات أعلى من العملية الإرشادية مقارنة بالرجال، كما أن النساء قد يملن إلى التواصل بشكل أكبر حول مشاعرهن وتجاربهن، مما يجعلهن أكثر عُرضة للشعور بعدم الرضا إذا لم يتم تلبية احتياجاتهن العاطفية والنفسية بالشكل المطلوب، من ناحية أخرى قد تكون التوقعات الاجتماعية والثقافية المرتبطة بدور المرأة والرجل في المجتمع تلعب دورًا في هذه الفروق النساء قد يشعرن بضغط أكبر لتحقيق نتائج إيجابية في الإرشاد النفسي، وقد يكون لديهن توقعات أكبر من الاختصاصيين النفسيين لتحقيق هذا الهدف، هذا يُمكن أن يُؤدي إلى شعور أكبر بالانزعاج إذا لم تتوافق العملية الإرشادية مع توقعاتهن.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

السؤال الخامس: لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين التحالف الإرشادي والانسحاب من الإرشاد النفسي لدى المسترشدين البالغين في مراكز الصحة النفسية.

تم استخرج معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) بين التحالف الإرشادي والانسحاب من الإرشاد النفسي لدى المسترشدين البالغين في مراكز الصحة النفسية، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين التحالف الإرشادي والانسحاب من الإرشاد النفسي لدى المسترشدين البالغين في مراكز الصحة النفسية (ن=177)

	التحالف الإرشادي	الانسحاب من الإرشاد النفسي
التحالف الإرشادي	1	
الانسحاب من الإرشاد النفسي	-.718**	1

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

يتضح من الجدول (5) الآتي:

وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .01$) بين التحالف الإرشادي والانسحاب من الإرشاد النفسي لدى المسترشدين البالغين في مراكز الصحة النفسية، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون($r = -.718$) وجاءت العلاقة عكسية سالبة؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة التحالف الإرشادي انخفض مستوى الانسحاب من الإرشاد النفسي.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كولجارد وآخرين (Kullgard, 2022)، التي أظهرت بأن معدلات التسرب تتأثر بالتحالف الإرشادي الضعيف، واتفقت مع دراسة سفرزاد وآخرين (Safarzade, 2020)، التي تبين فيها تأثير التحالف الإرشادي الضعيف على الإنهاء المبكر للإرشاد النفسي، واتفقت مع دراسة سميث (Smith, 2019)، التي تبين فيها أن المسترشدين الذين أبلغوا عن أن التحالف الإرشادي الأقوى كانوا أقل عرضة لخطر الإنهاء المبكر.

ويُفسر الباحثان هذه النتيجة بالمكونات الأساسية للتحالف الإرشادي وفقاً لبوردن (Bordin) والتي تتضمن العلاقة الإيجابية والتعاونية، أي كلما كانت العلاقة تعاونية وداعمة يكون له تأثير إيجابي على المسترشد، ووجود علاقة قوية وأمنة بين الاختصاصي النفسي والمسترشد يُعزز من شعور المسترشد بالأمان والدعم، ويجعل المسترشد لديه القدرة بشكل أكبر على مواجهة التحديات، والاتفاق على الأهداف، بحيث يُساعد الاتفاق على الأهداف في الوضوح لدى كلا الطرفين بالهدف من الإرشاد وعدم وجود غموض خلال العملية الإرشادية، إضافة إلى تحديد المهام المرتبطة بالعملية الإرشادية يُساعد في تنظيمها، هذه البنية المنظمة تُعزز من الالتزام ويصبح الإرشاد أكثر فاعلية، لذلك يرى الباحثان أن التحالف الإرشادي يُؤثر بشكل كبير في تقليل معدلات الانسحاب من الإرشاد النفسي، أي كلما كانت العلاقة قوية ومُستدامة بين الأخصائي النفسي والمسترشد يُساهم ذلك في تحقيق نجاح العملية الإرشادية.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يُوصي الباحثان ما يلي:

1. ضرورة تركيز مراكز الصحة النفسية على تحسين جودة العلاقة بين ا الاختصاصي النفسي والمسترشد، وزيادة التحالف الإرشادي.
2. تكييف العملية الإرشادية لتكون أكثر تلبية لاحتياجات المسترشدين، بالإضافة إلى تقديم الدعم اللازم لمساعدتهم في التغلب على الصعوبات الخارجية.
3. ضرورة إجراء برامج إشرافية لدى الاختصاصيين النفسيين، لتُساعد على تحسين العلاقة الإرشادية.
4. ضرورة تطوير استراتيجيات إرشادية تراعي التنوع في الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية للمسترشدين لتعزيز الفعالية الإرشادية وتقليل معدلات الانسحاب.
5. أن تكون هذه النتائج دافعاً للمراكز لتطوير استراتيجيات تُعزز من جودة العلاقة الإرشادية، وتُحسن من مستوى التوافق على الأهداف والمهام الإرشادية، وذلك لتحقيق نتائج علاجية أفضل ودعم المسترشدين بشكل أكثر فعالية.

المصادر والمراجع باللغة العربية

- عواد، يوسف. (2013). الانتماء المهني للأخصائيين النفسيين والاجتماعيين العاملين في مراكز الصحة النفسية التابعة لوزارة الصحة ووكالة الغوث وتشغيل اللاجئين، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، جامعة القدس المفتوحة، 1(2): 56-88.
- عوده، أحمد وملكاوي، فتحي. (1992). **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية: عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي**. إربد: مكتبة الكتابي.

References

- Alberto, S. & Rajvinder, S. (2010). Early termination of cognitive behavioral interventions: Literature review. **The Psychiatrists**, 34: 529-532. doi: 10.1192/pb.bp.110.030775.
- Anderson, K. (2015**). Premature Termination of Outpatient Psychotherapy: Predictors, Reasons, and Outcomes**. (Doctoral dissertation. Available from ProQuest Dissertations and Theses database.) University of Nebraska. Lincoln.
- Awad, Y. (2013). The professional affiliation of comprehensive psychologists working in public mental health centers and the United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees (in Arabic). **Al-Quds Open University Journal of Educational and Psychological Research and Studies**, Al-Quds Open University, 1(2):56-88.
- Bentley, K., Cohen, Z., Kim, T., Bullis, J., Nauphal, M., & Barlow, D. (2021). The Nature, Timing, and Symptom Trajectories of Dropout from Trans diagnostic and Single-Diagnosis Cognitive-Behavioral Therapy for Anxiety Disorders. **Behavior Therapy Journal**, 52(6): 1364-1376. DOI: 10.1016/j.beth.2021.03.007.
- Bordin E. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. Psychotherapy: Theory, Research and Practice. **American Psychological Association**, 16(3):252-260. doi.org/10.1037/h0085885.

- Callahan, L., Gustafson, A., Misner, B., Paprocki, M., Sauer, M., Saules, K. (2014). **Introducing the Association of Psychology Training Clinics' collaborative research network: A study on client expectancies.** Training and Education in Professional Psychology, 8(2): 95-104. https://doi.org/10.1037/tep0000047.
- Cuncic, A. (2023). **Why a therapeutic alliance is important in therapy?** Very well min
- Eich, H., Krisron, L., Schramm, E., Bailer, J. (2018). The german version of the helping alliance questionnaire: psychometric properties in patients with persistent depressive disorder. **BMC psychiatry**, 18(107): 2-10. DOI:10.1186/s12888-018-1697-8.
- Fluckiger, C., Meyar, A., Wampold, B., Gassman, D., Messerli Burgy, N., Munsch, S. (2011). Predicting premature termination within a randomized controlled trail for binge eating patients. **Behavior Therapy**, 42(4): 716-725. DOI: 10.1016/j.beth.2011.03.008
- Gazella, K., Poole, M., Urban, M. (2021). **The correlation self-Consciousness and depression in adolescents**. Kimberly Cazella, Morgan Poole, and Miranda Urban Kansas State University, Social Work Research Methods and Analysis I Jung Sim Jun, Ph.D., MSW.
- Horvath, A. & Bedi, R. (2002). **The alliance. In** J. C. Norcross **(Ed.), Psychotherapy relationships that work.** New York: Oxford University Press.
- Joshua, S. & Greenberg, R. (2012) Premature discontinuation in adult psychotherapy: a meta-analysis. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 80(4): 547-560. DOI: 10.1037/a0028226.
- Kullgard, N., Holmqvist, R., Anderson, G. (2022). Premature Dropout from Psychotherapy: Prevalence, Perceived Reasons and Consequences as Rated by Clinicians. **Clinical Psychology in Europe**. 4(2). doi: 10.32872/cpe.6695.
- Machado, R., Vieira, I., Mondin, T., Scaini, C., Molina, M., Jansen, K., da Silva, R. (2021). Dropout in brief psychotherapy for Major Depressive Disorder: Randomized Clinical Trial. **Clinical Psychology & Psychotherapy**, 29(3): 1080-1088. DOI: 10.1002/cpp.2693.
- Nael, G. (2019). **Self-Awareness and therapeutic alliance in the treatment of traumatic brain injury**. Submitted to the Graduate School of Wayne State University, Detroit, Michigan in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy.
- Norcross, J. & Lambert, M. (2018). Psychotherapy relationships that work III. Psychotherapy. **American Psychological Association**, 55(4): 303–315. doi.org/10.1037/pst0000193.
- Odeh, A, & Malkawi, F. (1992). **Basics of Scientific Research in Education and the Humanities: Research Elements, Methods, and Statistical Analysis** (in Arabic). Irbid: Al-Kitabi Library
- Roe, D., Dekel, R., Harel, G., Fennig, S. (2006). Clients' reasons for terminating psychotherapy: A quantitative and qualitative inquiry. **The British psychological society**, 79(4): 529-538. DOI: 10.1348/147608305x90412.
- Safarzade, S., Rahimian, I., Talepasand, S. (2020). Premature Termination of Psychotherapy in Outpatient Clinic Settings: Structural effects of Patients' Expectations, Treatment Tolerance, Therapists' Competencies and Therapeutic Alliance**. Iranian of Health Psychology Journal**, 2(2): 33-40. https://sid.ir/paper/379121/en
- Scheier, F.; & Carver, S. (2013). Self-Consciousness Scale--(SCS-R). Measurement Instrument Database for the Social Science. **Journal of applied social psychology**, 15(8): 687-699. https://www.cmu.edu/dietrich/psychology/pdf/scales/SCSR_article.pdf.
- Smith, A. (2019). **The Relationship between therapeutic alliance client progress in predicting premature termination in counseling**. Studies of Texas A&M University, degree of Doctor of Philosophy.
- Swift, J., & Greenberg, R. (2012). Premature discontinuation in adult psychotherapy: A meta-analysis. **Journal of Counseling and Clinical Psychology**, 80(4): 547-559. DOI: 10.1037/a0028226.
- Swift, J. & Greenberg, R. (2015). Premature termination in psychotherapy: Strategies for engaging clients and improving outcomes. **American psychological association.** doi.org/10.1037/14469-000.
- Wampold, B. (2015). How important are the common factors in psychotherapy? **World psychiatry: official journal of the World Psychiatric Association (WPA)**, 14(3): 270–277. DOI:10.1002/wps.20238.
- Wolf, N., Oppen, P., Hoogendoorn, A., balkom, A., Visser, H. (2022). **Therapeutic Alliance and Treatment outcome in cognitive behavior therapy for obsessive compulsive disorder**. Frontiers in Psychiatry 13: 1-9. DOI: 10.3389/fpsyt.2022.658693.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (47) .September 2025
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

The Contribution of Artificial Intelligence Applications to Emotional Intelligence Among Palestinian University Students

Mr. Wesam Khaled Muqbel[1], Prof. Ahmad Abdellatif Abdelrahman Abu Asad[2]*

1PhD student, Psychological and Educational Counselling, Al-Quds Open University, Ramallah, Palestine.
Orcid No: 0009-0002-5323-6108
Email: wesammuqbil1988@gmail.com

2 Professor, Psychological and Educational Counselling, Mutah University
Orcid No: 0000-0002-5455-5285
Email: ahmedased2015@gmail.com

Received: 20/08/2024
Revised: 20/08/2024
Accepted: 21/10/2024

***Corresponding Author:** wesammuqbil1988@gmail.com

Citation: Muqbel, W. K., & Abu Asad, A. A. A. The Contribution of Artificial Intelligence Applications to Emotional Intelligence Among Palestinian University Students . Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 16(47). https://doi.org/10.33977/1182-016-047-013

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

- **Open Access**

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

Abstract

Objectives: The study aimed to identify the degree of contribution of artificial intelligence (AI) to emotional intelligence among Palestinian university students

Methodology: The researchers used the descriptive correlational method, applying the study measures to a random cluster sample consisting of 382 students from Palestinian universities.

Results: The results showed that the levels of artificial intelligence low, while the level of emotional intelligence was average. The results also indicated a statistically significant correlation between AI applications and emotional intelligence among Palestinian university students, with a positive direct relationship; meaning that as the degree of AI application increased, the level of emotional intelligence also increased. Additionally.

Conclusion: Recommendations include organizing workshops and awareness seminars for university students on the use of AI applications, providing programs to enhance emotional intelligence for Palestinian university students, promoting social activities that foster effective communication among students, integrating AI applications into academic processes to improve emotional intelligence, and developing and applying AI tools to enhance emotional intelligence skills among students.

Keywords: Artificial Intelligence, Emotional Intelligence, Palestinian universities.

درجة إسهام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية

أ. وسام خالد مقبل[1]، أ.د. أحمد عبد اللطيف أبو أسعد[2]*

[1]طالب دكتوراه، الإرشاد النفسي والتربوي، كلية الدراسات العليا، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.

[2]أستاذ، الإرشاد النفسي والتربوي، جامعة مؤتة، الأردن.

الملخص

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التعرُّف إلى درجة إسهام الذكاء الاصطناعي في الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية.

المنهجية: اتبع الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، طبقت مقاييس الدراسة على عينة عشوائية عنقودية، ضمت (382) طالباً وطالبة في الجامعات الفلسطينية.

النتائج: أظهرت النتائج أن مستوى الذكاء الاصطناعي منخفض، ومستوى الذكاء الانفعالي متوسط، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين تطبيقات الذكاء الاصطناعي والذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، وجاءت العلاقة طردية موجبة؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة تطبيقات الذكاء الاصطناعي ازداد مستوى الذكاء الانفعالي،

الخلاصة: من توصيات الدراسة ضرورة تنظيم ورش عمل وندوات توعوية لطلبة الجامعات حول استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتقديم برامج لتحسين الذكاء الانفعالي لطلبة الجامعات الفلسطينية، وتعزيز الأنشطة الاجتماعية التي تعزز التواصل الفعّال بين الطلبة، ودمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمليات الاكاديمية لتحسين الذكاء الانفعالي، وتطوير أدوات الذكاء الاصطناعي وتطبيقها لتعزيز مهارات الذكاء الانفعالي لدى الطلبة، ودراسة تأثير الذكاء الاصطناعي على الذكاء الانفعالي في مؤسسات تعليمية مختلفة، واستخدام مناهج بحثية متنوعة لاستكشاف العلاقة بين الذكاء الاصطناعي والذكاء الانفعالي بشكل أعمق.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، الذكاء الانفعالي، الجامعات الفلسطينية.

المقدمة

في ظل التطورات التكنولوجية المذهلة التي نشهدها في العصر الحالي، يعيش المجتمع في فترة انتقالية فريدة حيث يلعب الذكاء الاصطناعي دوراً متزايد الأهمية، فقد تسلل الي حياتنا اليومية بشكل لافت في المجالات كافة، يشكل هذا الاندماج بين التكنولوجيا وحياتنا اليومية منصة حيوية لفهم التفاعلات بين التطور التكنولوجي، ودراستها، خاصة الذكاء الاصطناعي والطبيعة الإنسانية والذكاء الذي يمتلكه الإنسان كالذكاء الانفعالي وقدراته ومهاراته المختلفة، وقد أثّرت هذه التقنيات الحديثة على مختلف جوانب حياتنا.

ويُعتبر الذكاء الاصطناعي، أحد أهم اختراعات العصر الحديث في عالم التكنولوجيا، حيث أثبتت بعض الدراسات التي أُجريت في عدد من جامعات الولايات المتحدة الامريكية، أن زيادة الاعتماد على الذكاء الاصطناعي والروبوتات في كثير من الأعمال التي تتعلق بالشركات والمؤسسات، يؤدي الي التقليل من الاعتماد على الإنسان، ولا تحتاج الى التدريب والتطوير، وأن هذه الوسائل ستوفر الكثير من الوظائف، وعلى الرغم أن الذكاء الاصطناعي لم يحظ بالتطور الكامل حتى هذه اللحظة، الا أنه نجح في اختراق جميع المجالات التي نعاصرها يوميا في حياتنا، بداية من التطبيقات الالكترونية التي تنفذ المهام بشكل آلي وسريع، مرورا بالروبوتات التي تعمل بالذكاء الاصطناعي، وحتى أجهزة الحاسوب التي تعمل بذات النظام لإدخال البيانات وتحليلها وحفظها (Ma & Siau, 2018).

وعلى صعيد آخر فإن الذكاء الاصطناعي لا يعيش في عزلة، وله جذور كبيرة في عدد من التخصصات القديمة والحديثة، وبخاصة (الفلسفة، المنطق والرياضيات، الحوسبة، علم النفس والعلوم المعرفية، علم الاحياء وعلم الاعصاب، التطور) وهناك الكثير من المجالات التي تم خلالها استخدام الذكاء الاصطناعي، ومنها: استخدم في المراقبة على أنظمة الحاسبات، وفي تخزين البيانات وأنظمة حفظ المعلومات، وفي جدولة الاعمال بأنواعها كافة، وفي إدارة الأزمات، وفي تشكيل نظم المعلومات، وتعديلها في تدريب العاملين في المجالات كافة، بالإضافة الى استخدامه في المجالات الطبية للتشخيص وتقييم الحالات المعقدة، وفي تحسين جودة التعليم، وتحسين جودة الخدمات الإرشادية (باعشن، 2011).

بالإضافة إلى هذه المجالات والتخصصات فإن الذكاء الاصطناعي يستهدف بشكل خاص علم النفس ودراسة التأثيرات النفسية لتلك التقنية المتقدمة، يُمكن رؤية تأثير الذكاء الصناعي في مجموعة متنوعة من الجوانب النفسية، بدءاً من التفاعل الاجتماعي والتواصل إلى تشخيص الأمراض النفسية وتوفير الدعم العاطفي، ويعتبر فهم تأثير الذكاء الصناعي على الشخصية والتفاعلات الإنسانية جزءاً أساسياً في تحقيق الاستفادة الكاملة من هذه التقنية.(Johnson et al, 2022)

كما ويتميز الذكاء الاصطناعي بمجموعة من الخصائص حيث إنه يستخدم لحل المشاكل المعروضة، ولديه القدرة على التفكير والإدراك، وقادر على اكتساب المعرفة وتطبيقها، ولديه قدرة على التعلم والفهم من التجارب والخبرات القديمة وتوظيفها في مواقف جديدة، والقدرة على استخدام التجربة والخطأ لاستكشاف الأمور المختلفة، والقدرة على الاستجابة السريعة للمواقف والظروف الجديدة، والتعامل مع الحالات الصعبة والمعقدة، والتعامل مع المواقف الغامضة مع غياب المعلومة، ولديه القدرة على تمييز الأهمية النسبية لعناصر الحالات المعروضة، وعلى التصور والإبداع وفهم الأمور المرئية وإدراكها، إضافة الى تقديم المعلومات لإسناد القرارات (النجار، 2012).

بالإضافة إلى مفهوم الذكاء الاصطناعي، الذي يُعتبر من المصطلحات الحديثة، انتشر أيضاً مصطلح الذكاء الانفعالي، فالمجتمعات، بغض النظر عن مستوى تقدمها، تسعى دائماً إلى الاستثمار الأمثل في العقل البشري، وذلك لأنها تعتبر هذا العقل أساساً لتحقيق التقدم والاستقرار، لذلك تلجأ هذه المجتمعات إلى استخدام أساليب متنوعة لتنمية قدرات أبنائها وصقل مواهبهم، مما يسهم في تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة لكل متعلم، وعلى الرغم من الجذور التاريخية العميقة لمفهوم الذكاء الانفعالي، إلا أنه يُعد من المفاهيم الحديثة في مجال البحث التربوي وعلم النفس، فقد كان تركيز علماء النفس في البداية على الذاكرة وحل المشكلات، وهي جوانب تقتصر على القدرات المعرفية للأفراد، ولكن مع مرور الوقت، أدرك الباحثون أن هناك جوانب أخرى غير معرفية تستحق الدراسة لمعرفة تأثيرها على أداء الأفراد (سماوي،2013).

ويعتبر الذكاء الانفعالي من العناصر الأساسية في حياتنا اليومية، فهو يتعدى كونه مجرد قدرة على فهم المشاعر والانفعالات، بل يشمل أيضًا القدرة على التعبير عنها بشكل يتناسب مع المواقف المختلفة التي نواجها، عندما نكون قادرين على تحديد مشاعرنا ووصفها بدقة، فإننا نستطيع توجيه حياتنا نحو اتخاذ قرارات أفضل، حيث تساعدنا هذه القدرة على تنظيم ردود أفعالنا تجاه

التحديات اليومية وتحقيق توازن عاطفي ينسجم مع أهدافنا الشخصية والتعليمية والمهنية، إن فهم الاحتياجات الداخلية والانفعالات يمكننا من التواصل الفعّال مع الآخرين، مما يسهم في بناء علاقات أكثر صحة واستقراراً (الدلالة وصوالحة، 2015).

ويُعد الذكاء الانفعالي من المواضيع المهمة التي تُثير الانتباه، لاتجاه موضوعاته لمعالجة الصراعات والتناقضات ما بين مشاعر الفرد وأفكاره، وهذا الامر يُسهم في حل الكثير من المشكلات الفردية، وعند النظر للانفعالات باعتبارها سلوكيات منظمة تحكمها القوانين التي تعتمد على الحصيلة المعرفية للفرد بشكل كبير، بالتالي فالانفعال يؤدي بالفرد الي زيادة انتباهه وإدراكه وجعله في حالة استثارة تامة، ويستطيع السيطرة عليها من خلال مخزونه المعرفي، كما وتعد مهارات الذكاء الانفعالي إحدى الأسس اللازمة للعمل بفعالية وكفاءة مع الآخرين، إذ يساعد الذكاء الانفعالي الفرد على التفكير بشكل مبدع من خلال رؤية المشكلات من اتجاهات عديدة، وامتلاك العديد من الأفكار الإبداعية الجديدة وتوليد أفكار وحلول جديدة للمشكلات، بالإضافة إلى أن الذكاء الانفعالي يساعد الفرد على العمل مع الآخرين، وذلك من خلال التأثير في الناس وبناء الثقة بالآخرين والتعاطف معهم (الخفاف، 2013).

وبالإضافة لمفهوم الذكاء الاصطناعي الذي يعتبر من المصطلحات الحديثة، فقد شاع أيضاً مصطلح الذكاء الانفعالي، لأن المجتمعات على اختلاف رقّيها وتقدمها تهتم باستمرار على الاستثمار الأمثل للعقل البشري، كونها تعقد عليهم الآمال في تقدمها واستقرارها فهي تلجأ لاستخدام الطرق والأساليب المختلفة لتنمية قدرات أبنائها وصقل مواهبهم، بما يسهم في تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة لكل متعلم، وعلى الرغم من الأصول التاريخية الراسخة للذكاء الانفعالي، إلا أنه يعد من المفاهيم الحديثة في مجال البحث التربوي حيث كان تركيز علماء النفس في البداية على الذاكرة، وحل المشكلات وهي لا تمثل إلا الجوانب المعرفية لدى الأفراد وفيما بعد أدرك الباحثون أن هناك جوانب أخرى غير المعرفية لا بد من دراستها ومعرفة تأثيرها على أداء الأفراد (سماوي، 2013).

ومن جهة أخرى فقد أُجريت مجموعة من الدراسات لاختبار تأثير أنواع الذكاء المختلفة على بعضها البعض، وأظهرت نتائج بعض هذه الدراسات أن استخدام التطبيقات الذكية المعتمدة على الذكاء الاصطناعي يمكن أن تؤثر على الذكاء الانفعالي للأفراد، على سبيل المثال، بعض الأبحاث تشير إلى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي قد تكون لها تأثيرات على التعبير العاطفي وقدرة الفرد على التعاطي مع المشاعر، وبالتالي يصبح من الضروري فهم تأثير هذه التطبيقات على الذكاء الانفعالي وتحديد كيفية التعامل معها بشكل صحيح لتعزيز التوازن العاطفي والتفاعل الاجتماعي الصحي (D'Mello & Graesser, 2012).

وقد تناولت مجموعة من الدراسات متغيرات الدراسة نذكر منها دراسة أبومقدم (2024) التي هدفت إلى تحديد درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعلم لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية، طبقت الدراسة على عينة مكونة من (452) من طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية، واستخدمت المنهج الوصفي، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي مرتفعة، وبوجود ارتباط إيجابي وقوي ما بين تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتعلم الذاتي، وأيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعلم الذاتي يعزى لمتغير نوع الجامعة، لصالح الجامعة الأمريكية، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعلم الذاتي لدى طلبة الدراسات العليا يعزى الى المؤهل العلمي سواء كان الطلبة على مقاعد الدراسة لمرحلة الدبلوم العالي أو الماجستير أو الدكتوراة.

وأجرى مصلح وآخرون (Mosleh et al., 2024) دراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين الذكاء العاطفي واستخدام تطبيقات الدردشة (Chatbots) في التعليم بين الطلاب الجامعيين في الإمارات العربية المتحدة، تكونت عينة الدراسة من (529) طالباً جامعياً تم استقطابهم عبر استبانات إلكترونية استخدم الباحثون نهجاً مقطعياً، حيث تم اختيار عينة ملائمة، أظهرت نتائج الدراسة أن (440) طالباً من بين المشاركين يستخدمون تطبيقات الدردشة بانتظام في التعلم، سجل الطلاب درجة متوسطة في الذكاء العاطفي ودرجة عالية بشكل استثنائي في قبول تطبيقات الدردشة، واستخدامها، وُجدت علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين تكرار استخدام تطبيقات الدردشة والدرجة الكلية للذكاء العاطفي، كما برزت عوامل الجنس والتخصص كعوامل مؤثرة، حيث أظهرت الدراسة أن الطلاب الإناث وطلاب العلوم الصحية يستخدمون تطبيقات الدردشة أقل من الطلاب الذكور وطلاب التخصصات الأخرى، لوحظت أيضاً علاقة سلبية بين ساعات الدراسة واستخدام تطبيقات الدردشة، مما يشير إلى أن الطلاب الذين يقضون وقتاً أطول في الدراسة يعتمدون أقل على هذه التطبيقات.

أما دراسة فيتشي (Vicci, 2024) هدفت إلى دراسة تأثير الذكاء العاطفي في الذكاء الاصطناعي وتقييم كيفية دمج المشاعر في أنظمة الذكاء الاصطناعي لتحسين تجارب المستخدمين، تكونت عينة الدراسة من مراجعة الأدبيات الحالية حول الذكاء العاطفي في الذكاء الاصطناعي، حيث تم تحليل الدراسات السابقة والمقالات الأكاديمية ذات الصلة، تم استخدام الأدوات التالية في الدراسة: تحليل الأدبيات ومراجعة الأبحاث السابقة لتقييم كيف يمكن للمشاعر أن تعزز من التعاطف والشعور بالاتصال في تطبيقات مختلفة مثل الصحة النفسية والعلاج والتعليم، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها إدخال المشاعر في أنظمة الذكاء الاصطناعي يمكن أن يعزز تجربة المستخدم من خلال خلق تعاطف وإحساس بالاتصال، وأن تطوير أنظمة الذكاء الاصطناعي قادرة على اتخاذ قرارات أخلاقية قد يؤدي إلى آلات أكثر رعاية واهتماماً، كما تؤكد النتائج على أهمية دمج الذكاء العاطفي في التصميمات التكنولوجية لتحقيق مسؤولية اجتماعية وقانونية في التطبيقات المختلفة.

وهدفت دراسة كيشيشي وهاك (Keshishi & Hack, 2023) إلى استكشاف الفرص والتحديات التي يقدمها الذكاء الاصطناعي في تعزيز الذكاء العاطفي لدى الطلاب، اعتمدت الدراسة على مراجعة الأدبيات وتحليل الدراسات الحالية حول استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتم مراجعة الأدبيات حول دور الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي وتطبيقاته المختلفة، بما في ذلك أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدية (GenAI) التي تولد أنواع محتوى متنوعة وتثير النقاشات في مجال التعليم، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها يُمكن أن يساعد الذكاء الاصطناعي في التعرف إلى إدارة المشاعر، وممارسة التعاطف، وتخصيص المحتوى التعليمي لتعزيز الدافع، ومع ذلك، تعترف الدراسة أيضاً بالقلق بشأن القضايا الأخلاقية وخصوصية البيانات، والتحيز المحتمل في خوارزميات الذكاء الاصطناعي، ومخاطر الاعتماد المفرط على الذكاء الاصطناعي.

وهدفت دراسة شوكلا واجنيهوتري (Shukla & Agnihotri, 2023) إلى استكشاف العلاقة بين الذكاء الاصطناعي والذكاء العاطفي عبر مجموعة من السياقات، تكونت عينة الدراسة من المقابلات ومراجعة الأدبيات السابقة، وتم تحليلها عبر إحصاءات مختلفة، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: وجود علاقة معقدة بين الذكاء الاصطناعي والذكاء العاطفي، مع كليهما الآثار الإيجابية والسلبية التي لوحظت في سياقات مختلفة، إن استخدام الأدوات القائمة على الذكاء الاصطناعي وقد يكون للتدخلات تأثير سلبي على الذكاء العاطفي في بعض الحالات، تحديداً في مجالات التنظيم العاطفي والتعاطف، إضافة إلى أن هنالك أدلة تشير إلى أن التدخلات القائمة على الذكاء الاصطناعي يمكن أن تكون كذلك تستخدم لتكملة الذكاء العاطفي البشري دون التأثير سلباً عليه.

وهدفت دراسة حرش وربعي (2023) التعرف إلى العلاقة بين الذكاء العاطفي واستراتيجيات المواجهة لدى طلاب الأولى جامعي، تكونت عينة الدراسة من (214) طالباً وطالبة من السنة الأولى جامعي بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة جيلالي اليابس بسيدي بلعباس، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام مقياساً للذكاء العاطفي وللمواجهة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها أن عينة الدراسة لديها ذكاء عاطفي مرتفع، ويستخدمون استراتيجيات المواجهة على التتريب التالي: الانفعال، حل المشاكل، التجنب، كما أن هناك علاقة ارتباطية بين الذكاء العاطفي واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة الدراسة.

وأجرى الدرابيع (2021) دراسة هدفت التعرف إلى تصورات طلبة جامعة القدس حول التعلم عن بعد وعلاقته بالذكاء العاطفي لديهم، تكونت عينة الدراسة من (376) طالباً وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وأظهرت النتائج أن تصورات طلبة جامعة القدس حول التعلم عن بعد جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت أن مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة القدس جاء بدرجة ضعيفة، ولم تظهر نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتصورات الطلبة أو الذكاء العاطفي تبعاً لمتغيرات (الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية طردية بين تصورات طلبة جامعة القدس نحو التعلم عن بعد ودرجات الذكاء العاطفي لديهم.

وفي دراسة أجراها العتل والعنزي والعجمي (2021) هدفت التعرف إلى أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، والتحديات التي تواجه استخدامها في التعليم من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، وأثر متغيرات (النوع، السنة الدراسية، والمعدل التراكمي) في ذلك، وتكونت عينة الدراسة من (229) طالبا وطالبة يدرسون مقرر طرق تدريس الحاسوب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعلمية وفقا لمتغير السنة الدراسية، بينما لا توجد فروق حول التحديات التي تواجه استخدامها في التعليم، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق حول التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعلم وفقا لمتغيري النوع والمعدل التراكمي، بينما لا توجد فروق حول أهميتها في العملية التعلمية.

وفي دراسة أجرتها راشد (2021) هدفت إلى تحديد مستويات الذكاء العاطفي لدى الاختصاصيين الاجتماعيين مع الحالات الفردية بالمجال المدرسي، وتحديد القدرة على اتخاذ القرار العلاجي لدى الاختصاصيين الاجتماعيين في العمل مع الحالات الفردية بالمجال المدرسي، ورصد الفروق داخل بعض المتغيرات الأساسية (العمر، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة)، وتكونت عينة الدراسة من (140) من الاختصاصيين الاجتماعيين العاملين بمدارس المرحلة الإعدادية التابعة لإدارة شرق الزقازيق التعليمية، واعتمدت الدراسة على منهج المسح الاجتماعي، وتوصلت نتائج الدراسة: إلى أن مستوى أبعاد الذكاء العاطفي بالمؤسسات التعليمية التي يعمل بها الاختصاصيون الاجتماعيون مع الحالات الفردية ككل كما يحددها الاختصاصيون الاجتماعيون "متوسط "، كما أوضحت أن مستوى أبعاد اتخاذ القرار العلاجي لدى الاختصاصيين الاجتماعيين في العمل مع الحالات الفردية بالمؤسسات التعليمية ككل كما يحددها الاختصاصيون الاجتماعيون "متوسط، واخيراً أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط طردي بين المتغيرين، والتوصل لمؤشرات للتدخل المهني لتحسين كل من الذكاء العاطفي واتخاذ القرار العلاجي لدى الاختصاصيين الاجتماعيين في العمل مع الحالات الفردية.

أما دراسة أبي غوش وكتلو (2018) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى استخدام طلبة جامعة الخليل لشبكة التواصل الاجتماعي وعلاقته بالذكاء العاطفي، اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من طلبة جامعة الخليل، وبلغ عددهم (482) طالبا وطالبة، اتبع الباحثان المنهج الوصفي، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى استخدام شبكة التواصل الاجتماعي ومستوى الذكاء العاطفي كانا بدرجة متوسطة، وأظهرت عدم وجود فروق إحصائية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على مقياس استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، ومقياس الذكاء العاطفي لدى أفراد العينة تعزى لمتغير المستوى الدراسي، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً في تقديرات أفراد عينة الدراسة بين مستويات استخدامهم لشبكات التواصل الاجتماعي وذكائهم العاطفي.

وهدفت دراسة غيث والحلح (2014) إلى الكشف عن مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة الجامعة الهاشمية، ومعرفة فيما إذا كانت هناك فروق في مستوى الذكاء العاطفي تبعاً لمتغير(التخصص، والنوع الاجتماعي، والتحصيل الدراسي)، تكونت عينة البحث من (500) طالب من طلبة الجامعة الهاشمية، أظهرت النتائج ان مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة الجامعة الهاشمية كان مرتفعاً، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مستوى الذكاء العاطفي للذكور والإناث على المقياس، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الذكور والإناث على بعدي الوعي الاجتماعي والمهارات الاجتماعية وكانت لصالح الإناث، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات مستوى الذكاء العاطفي على المقياس وبعدي التنظيم الذاتي والدافعية تعزى لمتغير التحصيل الاكاديمي لصالح الطلبة ذوي تقدير الامتياز وموازنة مع الطلبة ذوي التقدير المقبول.

من خلال استعراض الدراسات السابقة تبين الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة الحالية، وتحديد صياغة المشكلة وتحديد أهدافها وأهميتها، بما يتناسب مع التطور في الدراسات اللاحقة، وتصميم أدوات الدراسة الحالية، بالإضافة إلى الاعتماد على المنهجيات والإحصاءات الواردة في بعض هذه الدراسات، لكنها تختلف في تحديد مستويات المتغيرات، وتقصي الفروق في كل منها بحسب متغيرات الدراسة، اتفقت الدراسات مع الدراسة الحالية في الفئة المُستهدفة، والأهمية، ومن حيث أسلوب جمع البيانات؛ وتبين أن دراسة (الدرابيع، 2021؛ العتل والعنزي والعجمي، 2021؛ أبو مقدم، 2024؛ أبو غوش وكتلو، 2018) استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، وتبين أن دراسة (Mosleh, 2024؛ أبو غوش وكتلو، 2018) لديهم ذكاء انفعالي مُتوسط، إلا أن الدراسة الحالية تتميز بأنها الوحيدة –على حد علم الباحثين –التي ركزت على إسهام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات في المجتمع الفلسطيني، إضافة إلى تقنين مقاييس تطبيقات الذكاء الاصطناعي والذكاء الانفعالي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يشهد العالم تحولًا رقمياً هائلاً في مجال التكنولوجيا، ومن بين التطورات البارزة في هذا المجال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، إذ يعتبر الذكاء الاصطناعي أحد أبرز الابتكارات التي أثرت في مختلف المجالات بما في ذلك قدرات الأفراد، ورغم الفوائد المحتملة لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في المجالات كافة، إلا أن هناك استفسارات حول تأثيرها الفعلي، ويعتبر الذكاء الاصطناعي من الميادين المهمة التي جذبت اهتمام العديد من العلماء والباحثين، حيث شهد هذا الميدان تطورات مستمرة حققت

آثاراً مهمة في مستقبل البشرية على جميع الأصعدة لتركيزه على مشاركة الإنسان ومساعدته في شتى المهام اليومية التي تمس الانسان في حياته العملية، الاجتماعية، والصحية، والنفسية .... وغير ذلك (Tomasik, 2019).

وفي هذا السياق أجرت (Writerbuddy) تحليلاً لأكثر من (3000) أداة للذكاء الاصطناعي، لتحديد الأدوات الأكثر استخداما لهذا العام (2023)، ووجد التحليل اجتذاب تطبيقات الذكاء الاصطناعي أكثر من 24 مليار زيارة جاء معظمها من المستخدمين الذكور، ووجد أن تطبيق (ChatGPT) وهو تطبيق يندرج تحت فئة الدردشة يجيب عن الأسئلة والاستفسارات، حيث حصل التطبيق على أعلى شعبية بين التطبيقات وكان عدد الزيارات التي حصل عليها (14.6) مليار زيارة، وفي المرتبة الثانية كان تطبيق (Character.ai) وهو أيضا تطبيق دردشة وبلغ عدد الزيارات له (3.8) مليار زيارة، وفي المرتبة الثالثة تطبيق (Quillbot) وهو تطبيق للكتابة بالذكاء الاصطناعي وحقق التطبيق (1.1) مليار زيارة (https://www.cnbcarabia.com).

تشير الدراسات الحديثة التي أجريت على الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة أن حوالي (49%) من الطلاب الجامعيين يستخدمون تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل (ChatGPT)، مما يعكس التبني الواسع لهذه التكنولوجيا في البيئة الأكاديمية (Tyton Partners, 2023)، كما وأظهرت الدراسات أن الطلاب يجدون تطبيقات الذكاء الاصطناعي توفر فوائد كبيرة، مثل تحسين اكتساب اللغة وتوليد الأفكار، مما يعزز من تجربتهم التعليمية (International Journal of Educational Technology in Higher Education, 2023)، بناءً على هذه المعطيات تبرز الحاجة إلى فهم أعمق لكيفية تبني الطلاب لتقنيات الذكاء الاصطناعي وتأثيرها على ذكائهم الانفعالي.

إن التزايد السريع في التبني التكنولوجي والاعتماد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، يعكس تغيرات جوهرية في أسلوب حياتنا، وقد تكون لهذه التحولات تأثيرات عميقة على الجوانب النفسية والشخصية للأفراد وبخاصة لدى الفئة الشابة (درويش والليثي، 2020)، وأصبح اعتماد الفئات الشابة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي ظاهرة لافتة في عصرنا الحالي، على سبيل المثال، تطبيقات التعلم الآلي والتفاعل الذكي مع الأجهزة الذكية أصبحت جزءا لا يتجزأ من حياتهم اليومية، تشمل هذه التطبيقات المساعد الصوتي مثل "سيري" و"اليكسا" التي تستجيب لأوامر الصوت وتقدم المعلومات وتنفذ المهام، كما وتشمل تطبيقات التواصل الاجتماعي التي تستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي لتحسين تجربة المستخدم وتوفير محتوى مخصص (خليفة، 2018).

ويُعتبر الذكاء الانفعالي مهارة هامة لدى الطلاب الجامعيين، حيث يساعد في التعامل مع الضغوط النفسية والتحكم في العواطف والتفاعل بشكل صحيح مع الآخرين، بالتالي فإن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي قد يؤثر بشكل إيجابي أو سلبي على الذكاء الانفعالي لدى الطلبة.

ومن خلال تفاعلي مع الفئات الشابة من خلال الإشراف عليهم خلال فترة التدريب العملي والتعامل مع هذه الفئة في المجموعات الارشادية المختلفة، أثار اهتمامي اعتمادهم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مختلف جوانب حياتهم، ولاحظت أن هـــذه الفئة تستخدم هذه التقنيات في مجموعة واسعة من الأمور، سواء في الدراسة وبخاصة في مجال البحث وتنفيذ الواجبات الجامعية أو الترفيه أوفي طلب المساعدة أوفي التواصل أو لتعديل وتصميم محتوى خاص بهم، مما دفعني الى استكشاف درجة اسهام استخدامها على جوانب حياتهم النفسية، إضافة الى ذلك يبرز غياب الدراسات المحلية حول استخدام هذه التطبيقات وهذا ما يجعل هذا الموضوع مجالا غنيا للبحث والتحليل في سياق الساحة المحلية، لدراسة الديناميات والتفاعلات الفردية داخل مجتمعنا وكيفية تأثير هذه التكنولوجيا على هذه الفئة في سياقهم الخاص.

وتسعى الدراسة الحالية الى الإجابة عن السؤال الرئيس وهو: ما درجة اسهام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية؟

السؤال الثاني: ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية؟

السؤال الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α<.05) بين متوسطات تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية تعزى إلى متغيرات: (الجنس، معدل الاستخدام اليومي للإنترنت، فرع الثانوية العامة).

السؤال الرابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α<.05) بين متوسطات الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية تعزى إلى متغير الجنس.

السؤال الخامس: لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α<.05) بين تطبيقات الذكاء الاصطناعي والذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية.

أهداف الدراسة:

الهدف الأول: التعرف إلى مستوى كل من: استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والذكاء الانفعالي، واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعات الفلسطينية.

الهدف الثاني: التعرف إلى الفروق بين متوسطات كل من استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والذكاء الانفعالي، واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعات الفلسطينية باختلاف متغير الجنس، معدل الاستخدام اليومي للإنترنت، فرع الثانوية العامة.

الهدف الثالث: تقصي العلاقة والقدرة التنبؤية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التنبؤ بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية.

أهمية الدراسة:

تنبُع أهمية الدراسة النظرية كونها تُسلط الضوء على فئة لم تتطرق لها الدراسات العربية والمحلية السابقة بحسب علم الباحث، إضافة الى إثراء المكتبات العربية بهذا التنوع من الدراسات التي تهتم في القضايا المتعلقة بالذكاء الاصطناعي والتنظيم الانفعالي، وتنبُع الأهمية التطبيقية من خلال تمكين المرشدين الاستفادة من نتائج الدراسة في تصميم برامج تدريبية تعتمد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتعزيز الذكاء الانفعالي لدى الطلاب، هذا يمكن أن يسهم في تحسين مهارات التواصل وإدارة الانفعالات، مما يساعد الطلاب في مواجهة الضغوط الأكاديمية والنفسية بفعالية أكبر.

حدود الدراسة ومحدداتها:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الحدود المفاهيمية الواردة في الدراسة وهي: تطبيقات الذكاء الاصطناعي، الذكاء الانفعالي.

الحدود الإجرائية: استخدمت الدراسة مقاييس: استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والذكاء الانفعالي، وهي بالتالي اقتصرت على الأدوات المستخدمة لجمع البيانات، ودرجة صدقها وثباتها، وعلى عينة الدراسة وخصائصها والمعالجات الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات.

الحدود البشرية: اقتصر تطبيق الدراسة على عينة من على طلبة الجامعات الفلسطينية.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على الجامعات الفلسطينية في دولة فلسطين.

الحدود الزمانية: نُفذت الدراسة خلال العام 2024\2023.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمتغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

تطبيقات الذكاء الاصطناعي: (Applications of Artificial Intelligence) عرف الصبحي (2020) تطبيقات الذكاء الاصطناعي بأنها: برامج وأجهزة حاسوبية وتطبيقات ذكية، تمتلك قدرة العقل البشري، ولديها القدرة على اتخاذ القرارات والعمل بالطريقة نفسها التي يعمل بها العقل البشري، بهدف الإفادة منها وتوظيفها في مجالات مختلفة من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، وتُعرف إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها المبحوث من طلبة الجامعات الفلسطينية على مقياس استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي المطور لأغراض الدراسة.

الذكاء الانفعالي :(Emotional intelligence) عرف (Goleman 1995) الذكاء الانفعالي بأنه: نوع من الذكاء الذي يرتبط بقدرة الفرد على التعرف إلى مشاعره ومشاعر الآخرين وتنظيمها والتفاعل بشكل إيجابي ومهاري مع المحيط الاجتماعي، وتُعرف إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها المبحوث من طلبة الجامعات الفلسطينية على مقياس الذكاء الانفعالي المطور لأغراض الدراسة.

طلبة الجامعات الفلسطينية: عرفهم الجندي وتلاحمه (2020) بأنهم: جميع الطلبة في مرحلة البكالوريوس في الجامعات الفلسطينية وهي (جامعة النجاح الوطنية، جامعة بير زيت، جامعة القدس، جامعة بيت لحم، جامعة الخليل).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي التحليلي، وأن هذا المنهج لا يعتمد فقط على جمع المعلومات إنما يقوم بالربط وتحليل العلاقة ما بين متغيرات الدراسة للوصول إلى الاستنتاجات المرجو الوصول إليها من خلال الدراسة (عوده وملكاوي، 1992).

مجتمع الدراسة وعينتها

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الجامعات الفلسطينية، والبالغ عددهم (122,748)، حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

عينة الدراسة:

أولاً– العينة الاستطلاعية (Pilot Study): اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (31) من طلبة الجامعات الفلسطينية، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك بغرض التأكد من صلاحية أدوات الدراسة واستخدامها لحساب الصدق والثبات.

ثانياً– عينة الدراسة (Sample Study): اختيرت عينة الدراسة وفقاً لعدة مراحل؛ ففي المرحلة الأولى اختيرت العينة بالطريقة العشوائية العنقودية، فقد اختار الباحث؛ خمسة عناقيد وهي: (جامعة القدس" أبوديس"، جامعة بيرزيت، جامعة بيت لحم، جامعة الخليل، جامعة النجاح الوطنية)، من مجموع الجامعات الفلسطينية، والجدول (1) يوضح توزيع العينة المختارة في المرحلة الأولى حسب الجامعة.

جدول (1) توزيع العينة المختارة في المرحلة الأولى حسب الجامعة

الرقم	اسم الجامعة	ذكور	إناث	المجموع
1	القدس" أبوديس"	3893	6685	10578
2	جامعة بيرزيت	5042	8228	13270
3	جامعة بيت لحم	736	2226	2962
4	جامعة الخليل	2008	6992	9000
5	جامعة النجاح الوطنية	7650	14850	22500
المجموع		19329	38981	58310

وقد بلغ حجم العينة (382) من طلبة الجامعات الفلسطينية، والجدول (2) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية:

جدول (2) توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية

المتغير	المستوى	العدد	النسبة%
الجنس	ذكر	153	40.1
	أنثى	229	59.9
	المجموع	382	100.0
معدل الاستخدام اليومي للإنترنت	أقل من ساعة	26	6.8
	من ساعة إلى ساعتين	33	8.6
	أكثر من ساعتين	323	84.6
	المجموع	382	100.0
فرع الثانوية العامة	أدبي	160	41.9
	علمي	222	58.1
	المجموع	382	100.0

أداتا الدراسة:

استُخدمت في الدراسة الحالية أداتان لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تم تطوير جميع مقاييس الدراسة، وذلك بعد الاطلاع على العديد من الدراسات والأبحاث والمقاييس المرتبطة بمتغيرات الدراسة وهي على النحو الآتي:

أولاً: مقياس تطبيقات الذكاء الاصطناعي

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحث على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في بعض الدراسات ومنها (Schepman & Rodway, 2022؛ نور الهدى ومليكة، 2021؛ عباس، 2020)، قام الباحث بتطوير مقياس تطبيقات الذكاء الاصطناعي استناداً إلى تلك الدراسات.

ثانياً: مقياس الذكاء الانفعالي

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحث على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس الذكاء الانفعالي المستخدمة في بعض الدراسات ومنها (عبده وعثمان، 2022؛ صالح، 2021؛ عمور، 2021؛ عمران، 2016)، قام الباحث بتطوير مقياس تطبيقات الذكاء الاصطناعي استناداً إلى تلك الدراسات.

الخصائص السيكومترية لمقياسي الدراسة

صدق المقياس: للتحقق من صدق مقاييس الدراسة اتبع الباحثان الإجراءات الآتية:

أولاً: الصدق الظاهري (Face validity):

للتحقق من الصدق الظاهري أوما يعرف بصدق المحتوى لمقاييس الدراسة وهي: مقياس الذكاء الاصطناعي، ومقياس الذكاء الانفعالي، عرُضت هذه المقاييس في صورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه، وقد بلغ عددهم (10) محكمين، إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات المحكمين، وآرائهم أجريت التعديلات المقترحة، فعُدلت صياغة بعض الفقرات، وصولاً إلى النسخة المحكمة للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

ثانياً: صدق البناء لمقياسي الدراسة (Construct Validity):

استخدم صدق البناء، إذ حُسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وكذلك لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية لمقاييس الذكاء الانفعالي، تبين أن قيم معامل ارتباط فقرات مقياس الذكاء الاصطناعي تراوحت ما بين (.42 – .86)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً. وفي ضوء ما أشار إليه جارسيا (Garcia, 2011) ، فلم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس، وتبين أن قيم معامل ارتباط فقرات مقياس الذكاء الانفعالي تراوحت ما بين (.30 – .93)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، وفي ضوء ما أشار إليه جارسيا (Garcia, 2011)، فلم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياسي الدراسة (Reliability):

للتأكد من ثبات مقاييس الدراسة، فقد جرى التحقق من ثبات الاتساق الداخلي (Internal Consistency Reliability) لكل مقياس، باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية الأولى في القياس الأول، بعد استخراج الصدق، كما حُسب الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-retest) من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين التطبيقين الأول والثاني بفاصل زمني مقداره ثلاثة أسابيع، والجدول (3): يوضح ذلك:

جدول (3) قيم معاملات الثبات بطريقتي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة

الأداة	البعُد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا	ثبات الإعادة
تطبيقات الذكاء الاصطناعي	تطبيقات الذكاء الاصطناعي ككل	16	.94	**.94
الذكاء الانفعالي	الوعي بالذات	5	.77	**.91
	التحكم بالانفعالات	5	.79	**.71

الأداة	البعُد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا	ثبات الإعادة
	المهارات الاجتماعية	5	.61	.92**
	دافعية الذات	5	.70	.90**
	التعاطف	5	.88	.77**
	الذكاء الانفعالي ككل	25	.91	.89**

** دال عند ($\alpha \leq .01$)

يتضح من الجدول (3) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمقياس تطبيقات الذكاء الاصطناعي بلغت (.94)، كما يلاحظ أن قيم معامل ثبات الاستقرار بطريقة الإعادة لمقياس تطبيقات الذكاء الاصطناعي بلغت (.94). بينما تراوحت قيم معاملات الثبات لمقياس الذكاء الانفعالي ما بين (.61–.88)، وللدرجة الكلية بلغت (.91). كما يلاحظ أن قيم معامل ثبات الاستقرار بطريقة الإعادة لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي تراوحت ما بين (.71–.92)، وللدرجة الكلية بلغت (.89). كما يلاحظ أن قيم معامل ثبات الاستقرار بطريقة الإعادة لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي تراوحت ما بين (.86–.95)، وللدرجة الكلية بلغت (.95). وتعتبر هذه القيم مناسبة وتجعل من الأدوات قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية؟

للإجابة عن السؤال الأول، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مقياس تطبيقات الذكاء الاصطناعي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	3	أقلق بشأن استخدام الذكاء الاصطناعي الذي قد يؤثر سلبًا على أخلاقيات المجتمع.	3.77	0.967	75.4	مرتفع
2	10	تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين حالتي النفسية ورفاهيتي.	2.55	1.000	51.0	متوسط
3	4	استخدامي لتطبيقات الذكاء الاصطناعي يجعل يومي أكثر راحة وفعالية	2.42	1.000	48.4	متوسط
4	11	تشجعني تطبيقات الذكاء الاصطناعي على التفكير النقدي واستكشاف أفكار جديدة.	2.40	1.024	48.0	متوسط
5	16	أعتقد أن الذكاء الاصطناعي سيؤثر على مستقبلي، مما يبرز إسهاماته الهامة.	2.35	0.986	47.0	متوسط
6	8	إيجابيات الذكاء الاصطناعي، بما في ذلك إسهاماته، تفوق سلبياته بوضوح.	2.31	0.955	46.2	منخفض
7	14	أتوقع أن تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في نجاحي المهني المستقبلي.	2.30	0.983	46.0	منخفض
8	15	أعتمد على الذكاء الاصطناعي لجعل دراستي أكثر كفاءة وتنظيمًا.	2.25	0.966	45.0	منخفض
9	6	أتفاءل بأن التحديات الحالية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي ستتحسن بفضل إسهاماتها المستقبلية.	2.24	0.987	44.8	منخفض
10	5	تثير إعجابي إسهامات الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة الحياة.	2.23	0.915	44.6	منخفض
11	12	أستعين بالذكاء الاصطناعي لزيادة إنتاجيتي والتركيز على المهام المطلوبة.	2.22	0.965	44.4	منخفض
12	13	أحرص على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بطريقة تحافظ على توازن حياتي.	2.12	0.913	42.4	منخفض
13	9	أسعى لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بشكل متوازن للحفاظ على استقلاليتي دون الاعتماد الزائد عليه.	2.10	0.934	42.0	منخفض
14	2	تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين المهارات المهنية وتطويرها.	1.99	0.856	39.8	منخفض

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
15	7	تطبيقات الذكاء الاصطناعي تسهم بقوة في دعم دراستي وأبحاثي الأكاديمية.	1.98	0.947	39.6	منخفض
16	1	تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تسهيل التواصل الاجتماعي.	1.89	0.895	37.8	منخفض
تطبيقات الذكاء الاصطناعي ككل			2.32	0.585	46.4	منخفض

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس تطبيقات الذكاء الاصطناعي بلغ (2.32) وبنسبة مئوية (46.4%) وبتقدير منخفض، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مقياس تطبيقات الذكاء الاصطناعي تراوحت ما بين (3.77 –1.89)، وجاءت فقرة " أقلق بشأن استخدام الذكاء الاصطناعي الذي قد يؤثر سلبًا على أخلاقيات المجتمع" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.77) وبنسبة مئوية (75.4%) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تسهيل التواصل الاجتماعي" في المرتبة الاخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (1.89) وبنسبة مئوية (37.8%) وبتقدير منخفض.

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية كان منخفضاً، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (أبومقدم، 2024)، التي أظهرت درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بشكل مرتفع لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية.

ويُفسر الباحث هذه النتيجة من خلال عدة عوامل مترابطة تشمل الجوانب التعليمية، الثقافية، التكنولوجية، الاقتصادية، الاجتماعية، كل من هذه العوامل يسهم بشكل أو بآخر في الحد من استخدام الطلبة لتقنيات الذكاء الاصطناعي في حياتهم الأكاديمية والشخصية ومن أهم هذه الأسباب الوعي والمعرفة بتقنيات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، في بعض الجامعات قد لا يكون الطلبة على دراية كافية بتطبيقات الذكاء الاصطناعي المختلفة وكيف يمكن استخدام هذه التطبيقات، وقد يكون هذا النقص في المعرفة نتيجة لعدة أسباب منها: ضعف البرامج التدريبية حيث قد تفتقر الجامعات إلى برامج تدريبية مخصصة لتعليم الطلبة كيفية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، دون وجود توجيه أو تدريب رسمي، قد يشعر الطلبة بأن هذه التقنيات معقدة أو غير مفهومة، مما يؤدي إلى تجنب استخدامها، كذلك تعد قلة التوعية الأكاديمية والنقص في المناهج الدراسية التي تتناول الذكاء الاصطناعي بشكل مباشر، أو إذا كانت الموضوعات المتعلقة بالذكاء الاصطناعي متاحة فقط كمواد اختيارية أو غير مدرجة في المناهج الأساسية، قد لا يحصل الطلبة على فرصة للتعرف إلى هذه التقنيات في بيئة تعليمية منظمة، العامل الآخر المهم هو البنية التحتية التكنولوجية في الجامعات الفلسطينية، والتي قد تكون غير متطورة بما يكفي لدعم الاستخدام الواسع لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وكذلك قد تكون محدودية الوصول إلى الإنترنت في بعض الجامعات، قد يعاني الطلبة من ضعف جودة الاتصال بالإنترنت أومن محدودية الوصول إلى شبكات الإنترنت ذات السرعة العالية، هذا يمكن أن يكون عائقًا رئيسيًا أمام استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تتطلب اتصالاً مستقراً وسريعاً، وكذلك قد يكون من الأسباب عدم توفر الأجهزة المناسبة، حيث يتطلب استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي أجهزة متقدمة ذات قدرة معالجة عالية، مثل الحواسيب القوية أو الهواتف الذكية الحديثة، إذا كانت هذه الأجهزة غير متاحة بشكل واسع بين الطلبة، فإنهم قد يواجهون صعوبة في استخدام هذه التطبيقات بفعالية، إضافة الى ذلك تلعب المناهج التعليمية في الجامعات دوراً محورياً في تحديد مستوى استخدام الطلبة لتقنيات الذكاء الاصطناعي، حيث يعد غياب التعليم المتخصص مثلا عندما لا توفر الجامعات تعليماً متخصصاً في مجالات الذكاء الاصطناعي، أو إذا كانت هذه المواد تُدرس في سياق محدود، فإن الطلبة قد لا يحصلون على الفرصة لتعلم كيفية استخدام هذه التطبيقات، قد يكون التعليم الحالي موجهاً بشكل أكبر نحو المناهج التقليدية التي لا تركز على التقنيات الحديثة، أو عندما تركز المناهج الدراسية على حفظ المعلومات بدلاً من التفكير النقدي والإبداعي قد تحد من قدرة الطلبة على استكشاف واستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تتطلب نوعاً من التفكير الابتكاري، إضافة الى ذلك تعد الثقافة الاجتماعية والعائلية ذات تأثير كبير على كيفية تبني الطلبة للتقنيات الجديدة، مثلاً يعد الخوف من التكنولوجيا والحذر منها بسبب تصورات سلبية حول تأثيرها على الوظائف أو الحياة الاجتماعية، هذه المخاوف قد تؤدي إلى تجنب الطلبة لاستخدام هذه التطبيقات، حتى إذا كانوا على دراية بها، وقد تكون العوامل الاقتصادية عائقًا آخر أمام استخدام الطلبة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، فقد يواجه الطلبة صعوبة في تحمل تكلفة شراء الأجهزة المتقدمة اللازمة لاستخدام

تطبيقات الذكاء الاصطناعي، بالإضافة إلى ذلك، قد تتطلب بعض التطبيقات اشتراكات مدفوعة، مما يزيد من العبء المالي على الطلبة.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

السؤال الثاني: ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية؟

للإجابة عن السؤال الثاني، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل بعُد من أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	2	التحكم بالانفعالات	3.18	0.529	63.6	متوسط
2	3	المهارات الاجتماعية	2.55	0.629	51.0	متوسط
3	4	دافعية الذات	2.29	0.626	45.8	منخفض
4	1	الوعي بالذات	2.01	0.651	40.2	منخفض
5	5	التعاطف	1.75	0.655	35.0	منخفض
		الذكاء الانفعالي ككل	2.36	0.431	47.2	متوسط

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي ككل بلغ (2.36)، وبنسبة مئوية (47.2%)، وبتقدير متوسط. أما المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي فقد تراوحت ما بين (3.18–1.75)، وجاء مجال " التحكم بالانفعالات" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.18)، وبنسبة مئوية (63.6%)، وبتقدير متوسط، بينما جاء مجال " التعاطف" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (1.75)، وبنسبة مئوية (35.0%) وبتقدير منخفض.

وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لمقياس الذكاء الانفعالي متوسط. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (أبو غوش وكتلو، 2018)، التي أظهرت درجة متوسطة في الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة الخليل، واتفقت مع دراسة (Mosleh et al., 2024)، التي أظهرت وجود درجة متوسطة في الذكاء العاطفي لدى الطلاب الجامعيين في الإمارات العربية المتحدة، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الدرابيع، 2021)، التي أظهرت ذكاء عاطفي ضعيف لدى طلبة جامعة القدس، ودراسة (غيث والحلح، 2014)، التي أظهرت درجة ذكاء انفعالي مرتفع لدى طلبة الجامعة الهاشمية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدة جوانب تتعلق بالبيئة التعليمية، الثقافية، والاجتماعية التي يعيشها الطلبة، حيث يمكن أن يكون المستوى المتوسط للذكاء الانفعالي ناتجاً عن نظام تعليمي قد لا يعطي الأولوية الكافية لتطوير المهارات العاطفية لدى الطلبة، معظم المناهج التعليمية تركز على الجوانب الأكاديمية والمهارات المعرفية، بينما قد لا يتم منح التدريب على المهارات الانفعالية نفس الاهتمام، هذا يؤدي إلى تطوير محدود للذكاء الانفعالي، حيث يتعلم الطلبة كيفية التعامل مع مشاعرهم ولكن ربما ليس بشكل عميق أو متكامل، كما وتعد البيئة الاجتماعية والثقافية الفلسطينية مثل العديد من الثقافات الأخرى، قد تشجع على ضبط النفس والسيطرة على الانفعالات، وهو ما يسهم في تحقيق مستوى معقول من الذكاء الانفعالي، لكنه قد لا يشمل جميع جوانب الذكاء الانفعالي بالقوة نفسها، العوامل الثقافية والاجتماعية قد تؤثر أيضاً على الطريقة التي يُعبر بها الأفراد عن مشاعرهم أو يتعاملون معها، مما يؤدي إلى مستوى متوسط من الذكاء الانفعالي بدلاً من مستوى مرتفع، بالإضافة للتحديات اليومية لدى الطلبة في فلسطين حيث يواجهون تحديات وضغوطاً يومية قد تكون فريدة من نوعها بسبب الظروف الاقتصادية والسياسية، هذه الضغوط قد تؤدي إلى تطوير مهارات معينة في التعامل مع الانفعالات، لكنها قد تكون غير كافية لتحقيق مستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي، فالضغوط المستمرة قد تعلم الطلبة كيفية التعامل مع الضغوط، ولكن قد لا تتيح لهم الفرصة للتعمق في التعاطف أو الوعي العاطفي العميق، كما أن الدعم النفسي والاجتماعي المتاح للطلبة يمكن أن يلعب دوراً كبيراً في تطوير الذكاء الانفعالي، في حالة وجود دعم محدود من قبل الأسرة أو الجامعة، قد يجد الطلبة صعوبة في تطوير مهاراتهم الانفعالية بشكل متكامل، البرامج التدريبية والدعم النفسي المستمر يمكن أن يساعد في رفع مستوى الذكاء الانفعالي، كما أن تعلم الطلبة للذكاء الانفعالي

يمكن أن يتأثر بالنماذج السلوكية المحيطة بهم، إذا كان الطلبة يتعرضون لنماذج تعطي قيمة لضبط الانفعالات أكثر من فهم المشاعر وإدارتها بشكل شامل، فإنهم قد يطورون مستوى متوسطًا من الذكاء الانفعالي.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

السؤال الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α<.05) بين متوسطات تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية تعزى إلى متغيرات: (الجنس، معدل الاستخدام اليومي للإنترنت، فرع الثانوية العامة).

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية تعزى إلى متغيرات: الجنس، معدل الاستخدام اليومي للإنترنت، فرع الثانوية العامة، الجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس تطبيقات الذكاء الاصطناعي تعزى إلى متغيرات: الجنس، معدل الاستخدام اليومي للإنترنت، فرع الثانوية العامة

المتغيرات	المستوى	تطبيقات الذكاء الاصطناعي	
		المتوسط	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	2.24	0.587
	أنثى	2.37	0.579
معدل الاستخدام اليومي للإنترنت	أقل من ساعة	2.29	0.618
	أكثر من ساعتين	2.27	0.517
	أكثر من ساعتين	2.33	0.590
فرع الثانوية العامة	أدبي	2.38	0.583
	علمي	2.28	0.584

وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤ .05) على مقياس تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية تعزى إلى متغيرات: الجنس، معدل الاستخدام اليومي للإنترنت، فرع الثانوية العامة.

كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية تعزى إلى متغيرات: الجنس، معدل الاستخدام اليومي للإنترنت، فرع الثانوية العامة.

يُفسر الباحث أن هذه المتغيرات لا تؤثر بشكل كبير على مستوى استخدام الطلبة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، هذا يعني أنه سواء كان الطالب ذكراً أو أنثى، أو كانت عدد ساعات استخدامه للإنترنت مرتفعة أو منخفضة، أوكان تخصصه في الثانوية العامة علمياً أو أدبياً، فإن هذه العوامل لم تُحدث فرقاً كبيراً في درجة استخدامهم لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، ويفسر الباحث عدم وجود فروق بناءً على الجنس على أن كلاً من الذكور والإناث يتعرضون البيئة التعليمية والتقنية نفسها، وبالتالي فإن فرص تعلمهم واستخدامهم لتطبيقات الذكاء الاصطناعي متساوية، في البيئة الأكاديمية الحديثة، غالباً ما تكون المناهج الدراسية والمصادر التعليمية موجهة للجميع بغض النظر عن الجنس، ما يقلل من أي تفاوتات في استخدام التكنولوجيا، أما بالنسبة لمعدل الاستخدام اليومي للإنترنت، يشير إلى أن مجرد قضاء وقت أطول أو أقل على الإنترنت لا يؤثر بشكل كبير على مدى استخدام الطلبة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، قد يكون السبب أن استخدام الإنترنت ليس بالضرورة موجهاً نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي بشكل مباشر، وأن استخدام الطلبة للإنترنت قد يتوزع بين الأنشطة الاجتماعية، والترفيهية، والأكاديمية، أما فيما يتعلق بفرع الثانوية العامة (علمي، أدبي)، يشير بعدم وجود فروق إلى أن الخلفية الأكاديمية في المرحلة الثانوية لا تؤثر على مستوى استخدام الطلبة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعة، هذا قد يكون نتيجة لأن تعليم الذكاء الاصطناعي أو استخدام تطبيقاته ليس جزءًا من المنهج الدراسي الثانوي بشكل مكثف، أو أن الطلاب من مختلف الفروع الثانوية يتلقون تدريبًا مماثلاً على استخدام التكنولوجيا في التعليم الجامعي.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

السؤال الرابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α<.05) بين متوسطات الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية تعزى إلى متغير الجنس.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية تعزى إلى متغير الجنس، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي تعزى إلى متغير الجنس

المتغير	المستوى	الإحصائي	الوعي بالذات	التحكم بالانفعالات	المهارات الاجتماعية	دافعية الذات	التعاطف	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	M	1.97	3.14	2.57	2.29	1.85	2.36
		SD	.654	.486	.687	.629	.642	.464
	أنثى	M	2.04	3.21	2.54	2.29	1.68	2.35
		SD	.648	.554	.587	.625	.656	.408

وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤ .05) على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده لدى طلبة الجامعات الفلسطينية تعزى إلى متغير الجنس.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده لدى طلبة الجامعات الفلسطينية تعزى إلى متغير الجنس. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (غيث والحلح، 2014)، التي أظهرت عدم وجود فروق على مقياس الذكاء الانفعالي تعزى إلى متغير الجنس لدى طلبة الجامعة الهاشمية، واتفقت مع دراسة (الدرابيع، 2021)، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الذكاء العاطفي تبعاً لمتغير الجنس لدى طلبة جامعة القدس.

ويُفسر الباحث هذه النتيجة بأن الذكور والإناث في الجامعات الفلسطينية يتمتعون بمستويات متشابهة من الذكاء الانفعالي، يمكن تفسير ذلك بأن البيئة التعليمية والثقافية المحيطة بالطلاب والطالبات تقدم الفرص نفسها لتطوير الذكاء الانفعالي، بغض النظر عن الجنس، قد تكون المناهج الدراسية والأنشطة اللاصفية موجهة بشكل مشابه لكلا الجنسين، مما يؤدي إلى تنمية متوازنة للمهارات الانفعالية.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

السؤال الخامس: لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α<.05) بين تطبيقات الذكاء الاصطناعي والذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية.

تم استخرج معامل ارتباط بيرسون(Person Correlation) بين تطبيقات الذكاء الاصطناعي والذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين تطبيقات الذكاء الاصطناعي والذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية (ن=382)

	تطبيقات الذكاء الاصطناعي	الذكاء الانفعالي
تطبيقات الذكاء الاصطناعي	1	
الذكاء الانفعالي	.268**	1

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .01)

يتضح من الجدول (6) الآتي:

وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (p <.001) بين تطبيقات الذكاء الاصطناعي والذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (r = .268) وجاءت العلاقة طردية موجبة؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة تطبيقات الذكاء الاصطناعي ازداد مستوى الذكاء الانفعالي.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Keshishi & Hack, 2023)، التي أظهرت أن الذكاء الاصطناعي يُساعد في التعرف إلى المشاعر وإدارتها.

ويفسر الباحث وجود علاقة ارتباط طردية موجبة بين استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، بأنه يمكن أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي خاصة تلك التي تتعلق بالتعلم الذاتي والتفاعل الاجتماعي، تسهم في تحسين قدرة الأفراد على فهم مشاعرهم وتنظيمها والتفاعل بشكل أفضل مع الآخرين، على سبيل المثال، قد تساعد بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي الطلبة في تعقب مشاعرهم، تحليلها، ومن ثم تطوير استراتيجيات للتعامل مع هذه المشاعر بشكل فعال، أيضاً يمكن أن تكون تطبيقات الذكاء الاصطناعي قد وفرت للطلبة أدوات تمكنهم من تحسين التواصل والتفاعل الاجتماعي عبر الإنترنت، مما يعزز من وعيهم العاطفي ويساعدهم في تطوير قدرات الذكاء الانفعالي، هذه التطبيقات قد تكون أسهمت في تقليل التوتر وتحسين إدارة المشاعر، وهي عوامل أساسية في الذكاء الانفعالي.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يُوصي الباحثان ما يلي:

1. ضرورة تنظيم ورش عمل وندوات توعوية لطلبة الجامعات حول استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
2. دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمليات الأكاديمية لتحسين الذكاء الانفعالي.
3. تطوير أدوات الذكاء الاصطناعي وتطبيقها لتعزيز مهارات الذكاء الانفعالي لدى الطلبة.
4. دراسة تأثير الذكاء الاصطناعي على الذكاء الانفعالي في مؤسسات تعليمية مختلفة.
5. استخدام مناهج بحثية متنوعة لاستكشاف العلاقة بين الذكاء الاصطناعي والذكاء الانفعالي بشكل أعمق.

المصادر والمراجع باللغة العربية

- ابن عمور، جميلة. (2021). البناء العاملي لمقياس الذكاء الانفعالي، **مجلة المقدمة للدراسات الإنسانية والاجتماعية**، 6(2): 133-154.
- باعشن، نادية. (2011). دور الذكاء الاصطناعي في إدارة الأعمال، **المجلة العلمية للبحوث والدراسات التجارية**، :377-391.
- الجندي، نبيل وتلاحمة، جبارة. (2020). درجات الشعور بالعافية النفسية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة الخليل، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية بكلية التربية**،11(9): 337-351.
- الخفاف، ايمان. (2013). **الذكاء الانفعالي**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- خليفة، إيهاب. (2017). الذكاء الاصطناعي: تأثيرات تزايد دور التقنيات الذكية في الحياة اليومية للبشر، **مجلة اتجاهات الاحداث**، 20: 52-65.
- درويش، عمرو والليثي، أحمد. (2020). أثر استخدام منصات الذكاء الاصطناعي في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لعينة من طلاب المرحلة الإعدادية منخفضي التحصيل الدراسي، **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية**، 4(44): 61-136.
- الدلالعة، أنور مصطفى سليمان وصوالحة، محمد أحمد الصالح (2015). الذكاء الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية**، 3(12): 13-83.
- راشد، سوزان. (2021). الذكاء العاطفي وعلاقته باتخاذ القرار العلاجي في العمل مع الحالات الفردية "دراسة مطبقة على الاخصائيين الاجتماعين بالمجال المدرسي"، **مجلة الخدمة الاجتماعية**،70(1): 15-49.
- سماوي، فادي. (2013). السعادة وعلاقتها بالذكاء الانفعالي والتدين لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية، **دراسات العلوم التربوية**، 2(40): 729-747.
- صالح، شفق. (2021). الذكاء الانفعالي لدى طالبات قسم رياض الأطفال، **مجلة إشراقات تنموية**، 6(28): 549-564.
- الصبحي، نور عبد العزيز. (2020). الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، 4(17) :103-116.
- عباس، رامي والشريفين، عماد. (2019). الذكاء الانفعالي من منظور تربوي إسلامي، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث**، جامعة النجاح الوطنية، 35(10): 1641-1636.
- عبد الهادي السيد عبده، فاروق السيد عثمان. (2002). **القياس والاختبارات النفسية (أسس وأدوات)**، القاهرة: الفكر العربي.

- عوده، أحمد وملكاوي، فتحي. (1992). **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية : عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي**. إربد: مكتبة الكتابي.
- النجار، محمد خليفة السيد. (2012). **فعالية برنامج قائم على تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات بناء المواقع الإلكترونية التّعليميّة لدى طلاب شعبة تكنولوجيا المعلومات في ضوء معايير الجودة الشاملة**، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- نور الهدى، جوزي ومليكة، بوزيد. (2021). **أثر تطبيق الذكاء الاصطناعي والذكاء العاطفي على اتخاذ القرار**، (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة ابن خلدون، إسطنبول.

References

- Abbas, R., & Al-Sharifain, I. (2019). Emotional Intelligence from an Islamic Educational Perspective (in Arabic). **An-Najah University Journal for Research**, An-Najah National University, 35(10): 1636-1641.
- Abdul Hadi Al-Sayed Abdo, F. (2002). Psychological Measurement and Testing (Foundations and Tools) (in Arabic). Cairo: Al-Fikr Al-Arabi.
- Al Dala', A., & Swalha, M. (2015). Emotional intelligence and its relationship to the level of ambition among Yarmouk University students in light of some variables (in Arabic). **Al-Quds Open University Journal for Educational Research and Studies**, 3(12): 83-13.
- Al-Jundi, N., & Talahma, J. (2020). Degrees of feeling of psychological well-being among Palestinian university students in the Hebron Governorate (in Arabic). **Journal of Educational and Psychological Studies,** Faculty of Education, 11(9): 337-351.
- Al Khafaf, I. (2013). Emotional Intelligence (in Arabic). Amman: Dar Al-Manahj for Publishing and Distribution.
- Al-Najjar, M. (2012). **The effectiveness of a program based on artificial intelligence technology in developing the skills of building educational websites among students of the Information Technology Department in light of the comprehensive quality standards** (in Arabic)**,** (unpublished doctoral dissertation), Institute of Educational Studies and Research, Cairo University.
- Al-Subhi, N. (2020). Artificial Intelligence in Higher Education in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). **Arab Journal of Educational and Psychological Sciences,** 4(17): 103-116.
- Baashan, N. (2011). The Role of Artificial Intelligence in Business Administration (in Arabic). **Scientific Journal of Business Research and Studies**, 377-391.
- Darwish, A., & Al-Laithi, A. (2020). The effect of using artificial intelligence platforms in developing mental habits and academic self-concept for a sample of low-achieving middle school students (in Arabic). **Journal of the College of Education in Educational Sciences**, 4(44): 61-136.
- D'Mello, S., & Graesser, A. (2012). Emotions during the learning of difficult material. **Psychology of Learning and Motivation**, 57: 183-225. doi.org/10.1016/B978-0-12-394293-7.00005-4.
- Goleman, D. (1995). **Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement.** New York: Bantam Books.
- Ibn Amur, J. (2021). Factorial structure of the emotional intelligence scale (in Arabic). **Introduction to Humanities and Social Studies Journal**, 6(2): 133-154.
- Johnson, J., Douglas, E., & Caren, C. (2022). Health Systems thinking: a primer. Jones & Bartlett Learning, **Theoretical Medicine and Bioethics Journal,** 43: 429-433. doi.org/10.1007/s11017-022-09600-4.
- Khalifa, I. (2017). Artificial Intelligence: The Impacts of the Increasing Role of Smart Technologies in Human Daily Life (in Arabic). **Events Trends Magazine**, 20: 52-65.
- Ma, Y., & Siau, K. (2018). **Artificial Intelligence Impacts on Higher Education**. Proceedings of the Thirteenth Midwest Association for Information Systems Conference, Saint Louis, Missouri.
- Murray, P. (1980). Decision Making. ***Journal of Management Studies***, *17*(4): 221-234.
- Nour El-Hoda, J., & Malika, B. (2021). **The Impact of Applying Artificial Intelligence and Emotional Intelligence on Decision-Making** (in Arabic), (Published Master's Thesis), Ibn Haldun University, Istanbul
- Odeh, A., & Malkawi, F. (1992). **Basics of Scientific Research in Education and the Humanities: Research Elements, Methods, and Statistical Analysis** (in Arabic). Irbid: Al-Kitabi Library.

- Rashid, S. (2021). Emotional Intelligence and Its Relationship to Therapeutic Decision-Making in Working with Individual Cases "A Study Applied to Social Workers in the School Field" (in Arabic). **Journal of Social Work**, 70(1): 15-49.
- Samawi, F. (2013). Happiness and its relationship to emotional intelligence and religiosity among students of the International Islamic University (in Arabic). **Educational Sciences Studies**, 2(40): 729-747.
- Schepman, A., & Rodway, P. (2023). The General Attitudes towards Artificial Intelligence Scale (GAAIS): Confirmatory Validation and Associations with Personality, Corporate Distrust, and General Trust. **International Journal of Human-computer Interaction**, 39(13): 2724-2741.
- Shukla, A., & Agnihotri, A. (2023). Exploring the Impact of Artificial intelligence on emotional intelligence and job performance: **A study of employees in the service sector**. 18(3): 1691.
- Tomasik, B. (2017). **Artificial intelligence and its implications for future suffering**. Foundational Research Institute: Basel, Switzerland.
- Tyton, P. (2023). **GenAI in higher education fall 2023 update**: Time for class study.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (47) .September 2025
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

Kindergarten Teachers' Perceptions of the Impact of Digital Technology on Preschool Children's Behavior: A Qualitative Study in the Palestinian Environment

Dr. Manal Abdullah Saadeh*

PhD, Psychological and Educational Counseling, Al-Quds Open University, Ramallah, Palestine.

Orcid No: 0009-0008-0603-6043
Email: 0340012110001@pgstudents.qou.edu

Received:
25/08/2024

Revised:
25/08/2024

Accepted:
28/10/2024

***Corresponding Author:**
0340012110001@pgstudents.qou.edu

Citation: Saadeh, M. A. Kindergarten Teachers' Perceptions of the Impact of Digital Technology on Preschool Children's Behavior: A Qualitative Study in the Palestinian Environment. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies. https://doi.org/10.33977/1182-016-047-014

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

Abstract: The current study aimed to explore the perceptions of kindergarten teachers regarding the impact of digital technology on the behavior of preschool children in the Palestinian context.

Methodology: Employing a qualitative methodology with a personal experience design. Six experienced kindergarten teachers participated, chosen purposefully for their expertise in preschool education. The study utilized both in-depth and semi-structured interviews to gather data that couldn't be accessed through other means.

Results:The results concluded that there are numerous negative effects on preschool children as a result of using digital technology. However, its use also has some positive impacts in the field of education. The teachers' perceptions were formed around five main themes: the impact of digital technology on children's social interaction, the positive and negative effects of digital technology on children's behavior, and how digital technology can be used to promote positive behavior.

Conclusion: The study recommended further investigation into the challenges of using digital technology at this age and its impact on the development of children's skills and behaviors.

Keywords: Digital technology, kindergarten teachers, preschool children.

تصورات معلمات رياض الأطفال حول تأثير التكنولوجيا الرقمية على سلوك الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة: دراسة نوعية في البيئة الفلسطينية

د. منال عبد الله سعادة*

[1]دكتوراه ، الارشاد النفسي والتربوي، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.

الملخص

الملخص: هدفت الدّراسة الحالية إلى استقراء تصورات معلمات رياض الأطفال حول تأثير التكنولوجيا الرقمية على سلوك الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في البيئة الفلسطينية.

المنهجية: اتبعّت الدراسة المنهج النّوعي بطريقة التّجربة الشخصية للأفراد، وشاركت فيها ست معلمات تمّ اختيارهم بطريقة قصدية من ذوات الخبرة المتمرّسات في العمل في رياض الأطفال، وقد تمّ استخدام أداة المقابلة المعمّقة، وشبه المقننة، وجُمعت من خلالها بيانات يتعذر الحصول عليها باستخدام أدوات أخرى.

النتائج: خلُصتْ النتائجُ إلى وجود العديد من الآثار السلبية على الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة نتيجة استخدام التكنولوجيا الرقمية، إلّا أنّ لاستخدامها بعض الآثار الإيجابية في مجال التعليم. وقد تشكلت تصورات المعلمات في خمسة محاور، وهي: تأثير التكنولوجيا الرقمية على التفاعل الاجتماعي للأطفال، والتأثيرات الإيجابية والسلبية للتكنولوجيا الرقمية على سلوك الأطفال، وكيفية استخدام التكنولوجيا الرقمية لتعزيز السلوك الإيجابي.

التوصيات: وأوصت الدّراسة بالتعمق في دراسة التحديات المواجهة لاستخدام التكنولوجيا الرقمية في هذه المرحلة العمرية وتأثيرها على تطور مهارات وسلوكات الأطفال.

الكلمات المفتاحية: التكنولوجيا الرقمية، معلمات رياض الأطفال، الأطفال ما قبل المدرسة.

المقدمة

يشهد العالم تطورًا هائلًا بفعل الثورة التكنولوجية منذ بداية القرن العشرين، مما أثر على جميع جوانب الحياة وأدى إلى ظهور تكنولوجيا الاتصال التفاعلي والمتعدد الوسائط، وتغيرت مفاهيم الزمان، والمكان، والعلاقات الاجتماعية بفضل مواقع التواصل الاجتماعي، وأصبحت التكنولوجيا جزءًا لا يتجزأ من حياتنا اليومية، بما في ذلك حياة الأطفال في مراحلهم المبكرة، إذ يعتبر دمج التكنولوجيا الرقمية في حياة الأطفال موضوعًا هامًا؛ لتأثيرها على سلوكهم وتطورهم في مرحلة ما قبل المدرسة، ومن هذا المنطلق تؤدي معلمات رياض الأطفال دورًا هامّا في ملاحظة هذا التأثير وتقييمه بسبب تواجدهن المستمر مع الأطفال، ومن الجدير ذكره تزايد استخدام الأطفال في المرحلة العمرية من سنتين إلى ست سنوات للأجهزة التكنولوجية مثل: أجهزة الألعاب والهواتف الذكية، مما ينجم عنها أضرار رغم المزايا التي تحققها تلك الأجهزة (Couse and Chen 2010).

ويتأثر الأطفال بما يحيط بهم من متغيرات تكنولوجية، ومن هنا أصبح لديهم ولع شديد لاستخدام التكنولوجيا وخاصة بعد ظهور أجيال عديدة من الأجهزة التكنولوجية التي احتلت حياتنا بكامل تفاصيلها، وأقبل عليها الأطفال بكل شغف واهتمام باستخدام تطبيقاتها المتنوعة، بما في ذلك ألعاب الفيديو، وألعاب الحاسوب، وألعاب الهواتف النقالة، كوسيلة ترويحية وذهنية لهم (Andrea Saver, 2013)، وموورست هذه الألعاب الإلكترونية جماعياً و فردياً، وتنوعت ما بين ألعاب فردية، وألعاب جماعية، وحملت تسلية وتشويق للأطفال مما جعلها ذات أهمية لديهم (World Bank ,2015).

وفي ذات السياق أشارت دراسة (الهدلق، 2014) إلى أن توظيف التقنيات المعاصرة في التعليم من خلال الألعاب والتطبيقات المتنوعة يعزز اتجاهات الأطفال، ويرفع ثقتهم بالنفس، ويحسن تقدير الذات لديهم، وينمي قدراتهم المعرفية والاجتماعية، وبينت دراسة كارهيك (Karehka , 2013) التأثير الإيجابي لهذه التقنيات، حيث إن الألعاب الإلكترونية تتميز بكونها وسيلة للتفكير وحل المشكلات، واستخدام المعارف والمهارات لتحقيق الأهداف، وزيادة قدرات الأفراد.

وتشير الأبحاث إلى أن زيادة استخدام الأطفال للأجهزة التكنولوجية يؤدي إلى الإدمان، مما يؤثر سلبًا على صحتهم الجسدية، والنفسية، وقدراتهم الاجتماعية، والتعليمية، حيث بيّنت أن (20%) من الآباء لا يراقبون أبناءهم، مما يزيد من أخطار الاستخدام المفرط لها (الكاظمي، 2017).

ومن هذا المنطلق قامت الباحثة بالاستقصاء، والاستقراء والوصول إلى عدد من الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية من البيئات العربية والأجنبية، وانتقاء الدراسات التي لها علاقة مباشرة بمتغيرات الدراسة أو ظروفها أو الفئة المستهدفة، وذلك على النحو التالي:

حيث هدفت دراسة ينودهيم (Undheim, 2021) التي تناولت الدراسات التجريبية المنشورة في العقد الماضي حول تفاعل الأطفال الصغار (من الولادة حتى ست سنوات) والمعلمين مع التكنولوجيا الرقمية في مؤسسات تعليم ورعاية الطفولة المبكرة، وأظهر التحليل الموضوعي الاستقرائي لهذه الدراسة خمس أفكار رئيسة: وهي أهمية اللعب، ووجود سياقات منفصلة، ومعرفة معتقدات المعلمين حول التكنولوجيا، كما أظهرت النتائج ضرورة تعريف التكنولوجيا الرقمية بشكل واسع، وألقت الضوء على تأملات المعلمين، وأحكامهم بشأن دمج التكنولوجيا في الممارسات البيداغوجية، وأوصت الدراسة بتضمين التكنولوجيا الرقمية في المناهج الوطنية لتعليم ورعاية الطفولة المبكرة.

وجاءت دراسة سكار فير (Schiever, 2021) للتحقق من الفهم العميق لكيفية تعامل معلمات الطفولة المبكرة مع أدوارهن المتغيرة في ضوء التكنولوجيا الرقمية في بيئة رياض الأطفال، وأجريت مقابلات معمقة شبه منظمة مع (19) معلمة في منطقة إقليمية بكوينزلاند من خلال منهجية البحث النوعي، وكشفت الدراسة أن رقمنة تعليم ورعاية الطفولة المبكرة قد أثرت بعمق على أدوار المعلمات، كما وأظهرت الدراسة أن معلمات الطفولة المبكرة مارسن دورهن المهني بنشاط، واتخذن إجراءات لإدارة أدوارهن المتغيرة مع التكنولوجيا الرقمية، وسعت المعلمات إلى التنقل في العالم الرقمي الجديد بالتعاون مع الأطفال وأسرهم.

وسعت دراسة فتروس وآخرين (Ventouris, & et all, 2021) إلى استكشاف وجهات نظر المعلمين حول تأثير استخدام التكنولوجيا على مشاعر الأطفال، والشباب، وسلوكاتهم، باستخدام نهج بحثي استكشافي نوعي، حيث جُمعت بيانات من مقابلات شبه منظمة مع (8) معلمين، وأظهرت النتائج أن المعلمين يدركون أهمية التكنولوجيا كأداة للتعلم والتعليم إذ تم استخدامها بطريقة متوازنة، وأجمعوا على العواقب السلبية للفجوة الرقمية الاقتصادية والاجتماعية على مشاعر الأطفال، والشباب وسلوكاتهم، وكانت لديهم آراء متضاربة بشأن تأثير التكنولوجيا على التفاعل الاجتماعي، والثقة بالنفس، وسلوكات أخرى مثل: العزلة الاجتماعية، وأوصت الدراسة بتطوير استراتيجيات فعالة لاستخدام التكنولوجيا في الفصول الدراسية لدعم الصحة النفسية ورفاهية الأطفال والشباب.

وهدفت دراسة نورديانتامي و أجيل (Nurdiantami, & Agil, 2020) إلى معرفة أثر استخدام التكنولوجيا الرقمية على الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة؛ باستخدام المنصات الرقمية والتكنولوجيا، وتم ذلك من خلال تقييم الأوراق المنشورة بين عامي (2010–2020)، من خلال المنهج التحليلي، وأظهرت النتائج أنّ استخدام التكنولوجيا لدعم تعليم الطفولة المبكرة له إيجابيات إذا توافرت الأجهزة اللوحية المجهزة بالبرامج المناسبة ، كما وأظهرت النتائج أن هناك آثاراً سلبية على صحة الأطفال وتطورهم بسبب قلة النشاط الجسمي أثناء الاستخدام، وبينت النتائج حاجة الأطفال إلى دعم مستمر من الوالدين، والمعلمين؛ لتحقيق التوازن بين الإيجابيات والسلبيات.

وسعت دراسة السيد ومحمدي والعنزي (2019) إلى التعرف إلى أثر استخدام التطبيقات التكنولوجية في مرحلة رياض الأطفال في دولة الكويت وتأثيرها على النمو المعرفي لدى الطفل، وكذلك تشخيص المعوقات التي تواجه مجالات التعلم التكنولوجية في مرحلة رياض الأطفال، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أدواتها في استبانة للتعرف إلى آراء معلمات رياض الأطفال حول تأثير استخدام التطبيقات التكنولوجية على النمو المعرفي للأطفال وكذلك تم عمل مقياس للنمو المعرفي لأطفال الروضة قبل وبعد استخدام التطبيقات التكنولوجية خلال العام (2019)، وتكونت عينة الدراسة من (30) معلمة من روضة النسيم و(75) من الأطفال، وأظهرت النتائج وجود فروق في التطبيقين: القبلي والبعدي لمقياس النمو المعرفي يرجع لصالح استخدام التكنولوجيا وتطبيقاتها.

هدفت دراسة عويشة ونيبوش (2019) إلى التعرف إلى مدى تأثير تكنولوجيا الشاشة في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل دون السادسة على عينة من الأمهات الجزائريات، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي من خلال استبانة طبقت على عينة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن معظم الأمهات يتركن أطفالهن عرضة لهذه التكنولوجيا لمدة تفوق بكثير ممّا أوصى بها الخبراء على المستوى العالمي، كما بينت الدراسة وجود علاقة بين وعي الأم بمخاطر تكنولوجيا الشاشة، وتعرض الأطفال لها، وبين المستوى التعليمي للأم والمدة التي يتعرض لها الأطفال للتكنولوجيا، وبين عمر الأم ومدة تعرض الأطفال لها، وبين الوضع المهني، ومدة التعرض لها، كما وأظهرت النتائج أن تعرض أطفال المبحوثات لتكنولوجيا الشاشة نتج عنه العديد من الآثار السلبية ومنها: التقليد الأعمى لما يشاهدونه، وممارسة أفعال العنف والتمرد والعناد.

هدفت دراسة المغربي (2018) التعرف إلى تأثير استخدام التكنولوجيا على سلوك الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة من وجهة نظر الوالدين، باستخدام المنهج الوصفي، شملت عينة الدراسة (120) ولي أمر لأطفال تتراوح أعمارهم ما بين (4–6) أعوام، ويستخدمون الأجهزة التكنولوجية، ويلتحقون برياض الأطفال في المدارس العالمية بمدينة جدة، وأظهرت النتائج أن لاستخدام الأجهزة التكنولوجية العديد من السلبيات على الجوانب الصحية، الانفعالية، الاجتماعية، والدينية، ولها تأثيرات إيجابية على الجوانب التقنية، والتعليمية، والانفعالية، والاجتماعية، وأوصت الدراسة بتوعية الوالدين بسلبيات استخدام التكنولوجيا، وضرورة مراقبة ومتابعة الأطفال.

وفي دراسة أجراها معوض والموسى (2016) هدفت التعرف إلى آثار الأجهزة التكنولوجية على مهارة حل المشكلات لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين: إحداهما تجريبية يستخدمون الألعاب الإلكترونية في الأجهزة اللوحية، والأخرى مجموعة ضابطة من أطفال الأسر ذوي الدخل المنخفض لأطفال أعمارهم ما بين (4–6) أعوام، وطبق عليهم اختبار القدرات البريطاني لقياس مهارات مفاهيمية كالإدراك البصري لبناء المكعبات، والفروق بين الأشكال المتشابهة، وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين أطفال المجموعتين، وقد فسرت ذلك بأن اللعب في الألعاب التقليدية يعتمد على الحواس، وترجع أيضا هذه النتيجة لتوفير الأسر ذوي الدخل المنخفض ألعاب أخرى تقليدية لأطفالهم.

وأشارت دراسة باحاذق وتركستاني (2015) إلى أثر استخدام التكنولوجيا، وتحديدا جهاز الآيباد على مفهوم الذات عند الأطفال، وأقرانهم من ضعاف السمع، وطبقت الدراسة مقياس تحسن الذات على مجموعتين تجريبيتين، ومجموعتين ضابطتين لأطفال في مرحلة الروضة في مدينة الرياض من عمر(5–6) أعوام ممن لا يوجد لديهم أجهزة آيباد، ولا يستخدمون الانترنت من قبل، وتم تحميل الألعاب الإلكترونية على أجهزة اللوح الذكي و تسليمها للأطفال، وأقرانهم من ضعاف السمع لمدة (12) أسبوعا، وأظهرت نتائج الدراسة تحسينا في مفهوم الذات عند الأطفال ضعاف السمع أما أقرانهم الآخرون لم يظهر لديهم استخدام الجهاز اللوحي أي تحسن.

وهدفت دراسة أبي الرب والقيصري (2014) التعرف إلى المشكلات السلوكية بسبب استخدام الهواتف الذكية للأطفال من وجهة نظر الوالدين في ضوء بعض المتغيرات، باستخدام المنهج الارتباطي، وطبقت الدراسة على (299) من أولياء أمور الأطفال

الذين تم اختيارهم عشوائيا من خلال استبانة أعدت لتحقيق أهداف الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات السلوكية وجوداً عند الأطفال هي المشكلات الاجتماعية، يليها التربوية، ثم النفسية، كما وبينت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية لصالح الذكور ناتجة عن استخدام الهواتف الذكية.

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة فإنها تتشابه مع هذه الدراسة في المنهجية، والأدوات، والمعالجات الإحصائية، وأهدافها المتنوعة، واستفدنا من تلك الدراسات في بلورة الأفكار، والتساؤلات، وإثراء الجانب النظري، ووجهتنا الدراسات السابقة لمصادر، ومراجع مهمة، تبين أن الاهتمام بتأثير التكنولوجيا الرقمية على الأطفال لا يزال دون المستوى المطلوب، مما يستدعي دراسة متخصصة لهذه الأثار في مرحلة ما قبل المدرسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعد مرحلة رياض الأطفال حاسمة في تطويرهم على الصعيد العقلي، والنفسي، والاجتماعي، والعاطفي في العصر الحالي للتكنولوجيا الرقمية، وتمثل دورا بارزا في حياة الأطفال مما يثير تساؤلات حول تأثيراتها الإيجابية، والسلبية على سلوكاتهم، مع العلم أن العديد من الدراسات والأبحاث النفسية والتربوية أشارت إلى وجود تأثيرات إيجابية، وسلبية متعددة للتكنولوجيا على تطور الأطفال كدراسة كل من (Karehka,2013; & et ai؛ دراسة أبي الرب والقيصري،2013؛ والجابري، 2012؛ ودليو، 2010)، وجاءت هذه الدراسة من خبرة الباحثة وعملهما في الإرشاد التربوي والنفسي في وزارة التربية والتعليم، حيث يتم رصد القضايا التعليمية، والسلوكية، والنفسية للطلبة، ومن خلال المحاضرات التثقيفية لأولياء الأمور، والتقارير التي يتم تزويد قسم الإرشاد بها حول القضايا المتعلقة بالطلبة في المدارس؛ لتسلط الضوء على تصورات معلمات رياض الأطفال حول تأثير التكنولوجيا الرقمية على سلوك الأطفال؛ ولتقدم فهماً عميقاً لتجارب المعلمات وآرائهم حول تفاعل الأطفال مع التكنولوجيا وتأثيرها على التفاعل الاجتماعي، التركيز، والقدرات التعليمية، وذلك لتوفير توصيات قيمة للمعلمات، وأولياء الأمور، وصانعي السياسات؛ لتحسين استخدام التكنولوجيا في تعليم الأطفال، ودعم نموهم النفسي والاجتماعي، والعاطفي، والسلوكي، وبالتالي تمثلت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما تصورات معلمات رياض الأطفال حول تأثير التكنولوجيا الرقمية على سلوك الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في البيئة الفلسطينية؟

ويتفرع هذا السؤال إلى الآتي:

السؤال الأول: كيف تصف معلمات رياض الأطفال تأثير التكنولوجيا الرقمية على التفاعل الاجتماعي للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة؟

السؤال الثاني: ما التأثيرات الإيجابية التي تلاحظها المعلمات على سلوك الأطفال في هذه المرحلة العمرية نتيجة استخدام التكنولوجيا الرقمية؟

السؤال الثالث: ما التأثيرات السلبية التي تلاحظها المعلمات على سلوك الأطفال في هذه المرحلة العمرية نتيجة استخدام التكنولوجيا الرقمية؟

السؤال الرابع: ما التحديات التي تواجهها معلمات رياض الأطفال في دمج التكنولوجيا الرقمية في التعليم اليومي؟

السؤال الخامس: كيف يمكن تحسين استخدام التكنولوجيا الرقمية في رياض الأطفال لتعزيز السلوك الإيجابي والتعلم؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. استكشاف تصورات معلمات رياض الأطفال الفلسطينية حول كيفية تأثير التكنولوجيا الرقمية على سلوك الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، باستخدام منهجية البحث النوعي.
2. تحديد التأثيرات الإيجابية، والسلبية لاستخدام التكنولوجيا الرقمية على الأطفال في هذه المرحلة المبكرة.
3. كشف التحديات والفرص التي تواجه معلمات رياض الأطفال في فلسطين عند دمج التكنولوجيا الرقمية في الأنشطة التعليمية، وتقديم توجيهات قيمة لتحسين السياسات والممارسات التربوية المتعلقة بالتكنولوجيا الرقمية في التعليم الأولي للأطفال.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من موضوعها فكانت كالآتي:

الأهمية النظرية:

جاءت هذه الدراسة لسد الفجوة في الأدبيات حول تأثير التكنولوجيا الرقمية على سلوك الأطفال ما قبل المدرسة في السياق الفلسطيني، وتقديم فهم أعمق لتفاعل الأطفال والمعلمات مع التكنولوجيا، كما تسلط الضوء على تأقلم المعلمات مع التغيرات التكنولوجية وتأثيرها على العلاقات الاجتماعية، والتفاعلات بين الأطفال ومعلماتهم، مما يسهم في تطوير النظريات التربوية لتناسب البيئات التعليمية المعاصرة.

الأهمية التطبيقية:

تنبع الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في التأثير على السياسات التعليمية في رياض الأطفال في السياق الفلسطيني، عبر تقديم توصيات مبنية على أدلة لدمج التكنولوجيا الرقمية في المناهج بطرق تعزز التعلم وتقلل الآثار السلبية، ولتحديد المهارات المطلوبة للمعلمات، وتصميم برامج تدريبية متخصصة للاستخدام الفعال للتكنولوجيا.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمتغيرات الدراسة

التكنولوجيا الرقمية Technology: هي جميع الوسائل التي تتعامل مع المعلومات من حيث جمعها وتحليلها، وتنظيمها، وتخزينها، واسترجاعها، مثل: الحواسيب، والأقراص المدمجة، والهواتف النقالة، والألواح الذكية (الجابري، 2012).

وتعرف إجرائيا: بأنها الأجهزة التكنولوجية التي يستخدمها الطفل سواء كانت (الحاسب الآلي) الحاسوب الشخصي، الأجهزة اللوحية، أو الهواتف الذكية، أو البلايستيشن، أو الإكس بوكس)، وما تحتويه من ألعاب وتطبيقات.

طفل ما قبل المدرسة pre-school child: "هو طفل مرحلة الطفولة المبكرة من عمر (3–6) أعوام، ويحتاج إلى معايير محددة لكي يستطيع أن يعبر عن رغباته باستقلالية (بدير، 2012: 9)

ويعرف إجرائيا: هو الطفل الذي يلتحق برياض الأطفال ويقع في المرحلة العمرية ما بين (3–6) أعوام.

معلمات رياض الأطفال: شخصية تربوية مختارة بعناية، تتمتع بخصائص جسمية، وعقلية، واجتماعية وأخلاقية، وانفعالية ملائمة، وتلقت إعداداً وتدريباً للعمل مع أطفال مرحلة ما قبل المدرسة (عبد الرؤوف، 2008).

وتعرف اجرائيا: هي معلمة تعمل في رياض الأطفال للمرحلة العمرية ما بين (3–6) أعوام أي مرحلة ما قبل المدرسة.

حدود الدراسة ومحدداتها

تحددت نتائج الدراسة وتعميماتها على النحو التالي:

1. الحدود المكانية: رياض الأطفال الخاص في مدينة رام الله والبيرة.
2. الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام 2024/2023.
3. المحددات المفاهيمية: سوف تقتصر هذه الدراسة على المفاهيم والمصطلحات الواردة فيها.
4. الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على معلمات رياض الأطفال الخاصة في محافظة رام الله والبيرة.
5. الحدود الإجرائية: حددت نتائج الدراسة بأداة المقابلة المستخدمة.

منهجية الدراسة واجراءاتها

استخدمت الباحثة الفلسفة البنائية عبر المنهج النوعي بطريقة الاستقصاء الظاهراتية، الذي يصف الظاهرة كما يراها الأفراد المشاركون من تجاربهم الذاتية، لفهمها بعمق مع التركيز على تجاربهم، وتصوراتهم دون أحكام مسبقة (Creswell, 2012).

الأفراد المشاركون في الدراسة (عينة الدراسة).

تضمنت عينة الدراسة (6) معلمات من العاملات في رياض الأطفال في مدينة رام الله والبيرة، اخترن بطريقة قصدية بناءً على خبراتهن الواسعة في تعليم رياض الأطفال، وسماتهن الشخصية، والمهنية مثل: التعاون والقدرة على الحوار والتواصل الإيجابي مع الآخرين، وايمانهن بأهمية البحث العلمي، والجدول الآتي يوضح بعض الخصائص الديمغرافية لأفراد الدراسة.

جدول (1) يوضح الخصائص الديمغرافية لأفراد الدراسة

الخصائص الديمغرافية لأفراد العينة		العدد
عدد سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	1
	من 5–10 سنوات	4
	أكثر من 10 سنوات	1
المستوى الأكاديمي	دبلوم	3
	بكالوريوس	2
	ماجستير	1
مكان السكن	مدينة	1
	قرية	3
	مخيم	2

أداة الدراسة

لأغراض الدراسة الحالية، استخدمت أداة المقابلة المعمقة وشبه المقننة، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين الذين يحملون درجة الدكتوراه في مجال الإرشاد النفسي والتربوي، وتم الحصول على موافقة المشاركات في الدراسة، واتبعت الإجراءات الرسمية، وتم تحديد مكان المقابلات وموعدها بالتنسيق مع الجهات المعنية، حيث استمرت مدة كل مقابلة من (40 –60) دقيقة، وحرصت الباحثة على إعداد المقابلات بشكل جيد، والالتزام بالقواعد البحثية والإجراءات، بما في ذلك ضمان سرية البيانات، وتوضيح أهداف جمعها، وتم التواصل الإيجابي مع المشاركات، وتشجيعهن على الكلام والإجابة على الأسئلة البحثية، باستخدام أسئلة مفتوحة تناسب أغراض الدراسة وتضمنت الآتي:

- القسم الأول: (البيانات الأساسية)، واشتمل على أسئلة حول مكان السكن، وسنوات الخبرة، والمستوى الأكاديمي.
- القسم الثاني: تتضمن أسئلة حول ماهية تصورات معلمات رياض الأطفال حول تأثير التكنولوجيا الرقمية على سلوك الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في البيئة الفلسطينية.

وتم التّحقق من موثوقية البحث من خلال عمليات جمع البيانات وتحليلها؛ حيث حرصت الباحثة على تحقيق المعايير الأربعة للموثوقية، والمتمثلة في المصداقية، والانتقالية، والاعتمادية، والتطابقية (العبد الكريم، 2012).

حققت الدراسة الحالية المصداقية من خلال استخدام طرائق ومنهجيات بحث علمية في جميع مراحل البحث، بما في ذلك جمع البيانات وتوثيقها بالتسجيل الصوتي، وتفصيل وترميز تفاصيل المقابلات كافة باستخدام برنامج (MAX-QDA)؛ لضمان جمع البيانات الكاملة، وتحقيق التشبع، تم استخدام أقوال المشاركات كمرجعية خلال عرض النتائج لضمان الدقة، أما شرط الانتقالية تحقق من خلال إمكانية تعميم نتائج البحث على سياقات اجتماعية، وجغرافية مشابهة، أما شرط الاعتمادية (الثبات) فتحقق من خلال انسجام النتائج مع دراسات سابقة، وتوافقها مع الأدب النظري المتعلق بالموضوع، حيث تم التحليل المفصل للبيانات من قبل الباحثة، والمطابقة بين نتائج التحليلات؛ لضمان الثبات مع الحفاظ على الموضوعية من خلال توثيق المقابلات بشكل موضوعي خالٍ من التحيز والذاتية.

الاعتبارات الأخلاقية في الدّراسة

احترمت الباحثة حقوق المشاركين وآراءهم في الدراسة، واتبعت أصول منهجية في الإشارة إلى المصادر المستخدمة وجمع المعلومات بعناية ودقة دون تحيز، وتم الحصول على الموافقات اللازمة وفق الأصول، وتحليل البيانات بشكل عادل ودقيق، وعُرضت النتائج البحثية بمصداقية وشفافية، وتم تقديم البيانات بشكل كامل وواضح.

تحليل البيانات:

بعد الاطلاع على الأدب النظري والأبحاث والدراسات السابقة في مجال التكنولوجيا الرقمية، تم تفريغ بيانات المقابلات بعد قراءتها عدة مرات تمهيدا لترميزها باستخدام برنامج (MAX-QDA)، حيث بلغ عدد الترميزات كافة (149) ترميزاً، وتم التوصل إلى خمسة محاور وهي: تأثير التكنولوجيا الرقمية على التفاعل الاجتماعي للأطفال، والتأثيرات الإيجابية للتكنولوجيا الرقمية

على سلوك الأطفال، والتأثيرات السلبية للتكنولوجيا الرقمية على سلوك الأطفال، والتحديات المواجهة للمعلمات في دمج التكنولوجيا الرقمية في التعليم، وكيفية استخدام التكنولوجيا الرقمية لتعزيز السلوك الإيجابي والتعلم عند الأطفال، والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول (2) محاور الدراسة نتيجة ترميز المقابلات وتكراراتها

الرقم	المحور الرئيس	عدد الترميزات	النسبة المئوية
1	تأثير التكنولوجيا الرقمية على التفاعل الاجتماعي للأطفال	40	%27
2	التأثيرات الإيجابية للتكنولوجيا الرقمية على سلوك الأطفال	18	%12
3	التأثيرات السلبية للتكنولوجيا الرقمية على سلوك الأطفال	47	%32
4	التحديات المواجهة للمعلمات في دمج التكنولوجيا الرقمية في التعليم	20	%13
5	كيفية استخدام التكنولوجيا الرقمية لتعزيز السلوك الإيجابي والتعلم	24	%16
	المجموع	149	%100

يتضح من الجدول (2) انبثاق خمسة محاور رئيسية عن الدراسة، وذلك بعد حساب التكرارات، والنسب المئوية، حيث احتل محور "التأثيرات السلبية للتكنولوجيا الرقمية على سلوك الأطفال" المرتبة الأولى بنسبة مئوية بلغت (32%)، مما يشير إلى وجود قلق كبير بين المعلمات حول التأثيرات السلبية للتكنولوجيا الرقمية على سلوك الأطفال، ويليه محور "تأثير التكنولوجيا الرقمية على التفاعل الاجتماعي للأطفال"، والذي جاء بنسبة (27%)، وهذا يعكس اهتمام المعلمات لتأثير التكنولوجيا الرقمية على التفاعل الاجتماعي بشكل مباشر، وتأثيراتها السلبية على القدرة على التواصل مع الآخرين، وجاء بعد ذلك محور"تحسين استخدام التكنولوجيا الرقمية لتعزيز السلوك الإيجابي والتعلم" بنسبة مئوية بلغت (16%)، وهذا يعكس رغبة المعلمات في استخدام التكنولوجيا كأداة تعليمية فعالة بدلاً من كونها مصدرًا للسلبيات، أما محور" التحديات في دمج التكنولوجيا الرقمية في التعليم والتعلم" فبلغت نسبته المئوية (13%)، وهذا يدل على مواجهة المعلمات بعض المشكلات في هذا الجانب، وجاء محور" التأثيرات الإيجابية للتكنولوجيا الرقمية على سلوك الأطفال" في المرتبة الأخيرة وبنسبة مئوية بلغت (12%)، مما يدل على وجود تصور لدى المعلمات ببعض التأثيرات الإيجابية للتكنولوجيا حتى لو بنسبة قليلة، وبشكل عام، تعكس نتائج هذه الدراسة تنوعًا في وجهات نظر معلمات رياض الأطفال حول تأثير التكنولوجيا، حيث ركزت المعلمات على التأثيرات السلبية، والتحديات التي تواجه دمج التكنولوجيا في التعليم، إلا أن هناك بعض الإيجابيات المحتملة لاستخدامها.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

عرض نتائج المحور الأول ومناقشتها: تأثير التكنولوجيا الرقمية على التفاعل الاجتماعي للأطفال

للإجابة على هذا المحور تم حساب تكرارات، واستجابات المشاركات في الدراسة، وترميزها، واستخراج نسبها المئوية، حيث انبثق عن هذا المحور سبع أنماط أو محاور، والجدول (3) يوضح ذلك

الجدول (3) يوضح: تأثير التكنولوجيا الرقمية على التفاعل الاجتماعي للأطفال (نسب وتكرارات مئوية)

المحور	عدد التكرارات	النسبة المئوية
تحسين المهارات التفاعلية	4	%10
التواصل مع الأصدقاء والعائلة	3	%7.5
العزلة الاجتماعية	8	%20
ضعف المهارات الاجتماعية	6	%15
الإدمان على التكنولوجيا	8	%20
التعرض للتنمر الإلكتروني	2	%5
تأثيرات سلبية على الصحة النفسية	9	%22.5
المجموع	40	%100

ويتضح من الجدول (3) أن محور التأثيرات السلبية على الصحة النفسية جاء بالمرتبة الأولى، وبلغت نسبته المئوية (22.5%)، وهذا يشير إلى أن التأثيرات السلبية للتكنولوجيا على الصحة النفسية للأطفال هي من أكبر المخاوف بين المعلمات، وتشمل هذه التأثيرات القلق، الاكتئاب، واضطرابات النوم نتيجة للاستخدام المفرط للتكنولوجيا وفي ذات السياق قالت المشاركة (1) "بيجو الأطفال وبناموا في المقاعد الدراسية بسبب تأخر نومهم وهم على الأجهزة"، أما محور العزلة الاجتماعية جاء بنسبة مئوية بلغت (20%)، وهذا إشارة إلى تأثير الاستخدام المفرط للتكنولوجيا والذي يعمل على زيادة العزلة الاجتماعية، ويقلل من الوقت المخصص للتفاعل المباشر مع الآخرين، وتعقيبا على هذه النتيجة قالت المشاركة (6)" أنا بشوف أطفال بس يمسك الجوال ينقطع عن الأخرين"، أما محور الإدمان على التكنولوجيا جاء بنسبة مئوية بلغت (20%)، وهذا يعكس مخاوف كبيرة من قبل المعلمات المشاركات في الدراسة حول احتمال إدمان الأطفال على التكنولوجيا، ونتيجة قضاء وقت طويل أمام الشاشات، مما يؤثر سلبًا على جوانب أخرى من حياتهم وحول هذه النتيجة قالت المشاركة (4) "طول والجوال معهم وعيونهم فيه حتى الأكل ما بسألوا عنو"، وجاء محور ضعف المهارات الاجتماعية" بنسبة مئوية بلعت (15%)، وهذا يعكس مخاوف المعلمات من ضعف المهارات الاجتماعية الأساسية لدى الأطفال ومنها القدرة على التواصل، والتفاعل بشكل إيجابي مع الآخرين نتيجة الاعتماد على التكنولوجيا، وفي هذا السياق قالت المشاركة (2) "بتحسسي الطفل بحكي مع الجوال وبعيد من وراه"، أما محور "تحسين المهارات التفاعلية " وجاء بنسبة (10%)، وهذا ينم عن تصورات المعلمات بأن التكنولوجيا الرقمية تسهم في تحسين المهارات التفاعلية للأطفال من خلال الألعاب التفاعلية أو التطبيقات التعليمية الأخرى، وعبرت المشاركة (3) عن هذا قائلة "صحيح بتعلموا شغلات جديدة بس بتأثر صحتهم نتيجة القعدة الطويلة عليه"، وجاء محور "التواصل مع الأصدقاء والعائلة" بنسبة مئوية (7.5%) وهذا يعكس وجهة نظر مفادها أن التكنولوجيا الرقمية تسهم في تعزيز التواصل بين الأطفال وأصدقائهم وعائلاتهم من خلال وسائل تطبيقات التواصل الاجتماعي، اما محور "التعرض للتنمر الإلكتروني" جاء بالمرتبة الأخيرة بنسبة مئوية بلغت (5%)، وهذا بشير إلى بعض المخاوف بشأن تعرض الأطفال للتنمر الإلكتروني حيث إنه قضية جدية، وتؤثر بشكل كبير على الصحة النفسية للأطفال، وفي هذا السياق قالت المشاركة (5) " هدول أطفال وما بنعرف شو بفتحوا أو مع مين بحكوا"، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (Nurdiantami, & Agil, 2020؛ Ventouris, & e all, 2021 السيد ومحمدي والعنزي، 2019، عويشة ونيبوش ،2019، المغربي ،2018؛ معوض و الموسى ،2016؛ باحاذق وتركستاني ،2015؛ أبو الرب والقيصري،2014)، حيث تعكس نتائج هذه الدراسات توازنًا بين المخاوف المتعلقة بالتأثيرات السلبية للتكنولوجيا على التفاعل الاجتماعي للأطفال وبعض الإيجابيات المحتملة.

عرض نتائج المحور الثاني ومناقشتها: التأثيرات الإيجابية للتكنولوجيا الرقمية على سلوك الأطفال

للإجابة على هذا المحور حسبت تكرارات، واستجابات المشاركات في الدراسة، واستخراج نسبها المئوية، وتبين أن هناك خمس أنماط للتأثيرات الإيجابية للتكنولوجيا الرقمية والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4) يوضح: التأثيرات الإيجابية للتكنولوجيا الرقمية على سلوك الأطفال (نسب وتكرارات مئوية)

المحور	عدد التكرارات	النسبة المئوية
تعزيز التفاعل الاجتماعي	3	%16.6
تعزيز الثقة بالنفس	3	%16.6
تعزيز المهارات اللغوية	5	%28
تعزيز الاستقلالية والمهارات الحياتية	3	%16.6
توسيع مجالات التعلم والابتكار	4	%22.2
المجموع	18	%100

ويتضح من الجدول (4) أن محور" تعزيز المهارات اللغوية جاء بالمرتبة الأولى وبنسبة مئوية بلغت (28%)، وهذا يشير إلى أن التكنولوجيا الرقمية تعتبر أداة فعالة في تحسين المهارات اللغوية للأطفال من خلال استخدام تطبيقات تعليم اللغات، والألعاب التفاعلية التي تعزز مفرداتهم، ومهاراتهم اللغوية، وفي هذا الجانب عبرت المشاركة (5) "صحيح تعلموا يحكوا أسرع وبتعلموا الألوان والأشكال بس لازم ما يكون هناك وقت طويل للجلوس امام الأجهزة"، أما محور "توسيع مجالات التعلم والابتكار" جاء

بنسبة مئوية بلغت (22.2%)، وهذا يعني أن التكنولوجيا توفر فرصًا لتوسيع مجالات التعلم عند الأطفال من خلال الألعاب التفاعلية والأنشطة، وعبرت المشاركة (2) حول ذلك "بتعرفوا على شغلات كتير وبتعلموا أشياء جديدة" أما محور تعزيز التفاعل الاجتماعي فبلغت نسبته المئوية (16.6%)، حيث تصورت بعض المعلمات أن التكنولوجيا تعزز التفاعل الاجتماعي بين الأطفال من خلال التطبيقات، والألعاب التفاعلية التي تعزز التواصل بينهم وبين العالم الآخر، وجاء محور "تعزيز الثقة بالنفس" بنسبة مئوية (16.6%)، وهذا يدل على أن التكنولوجيا الرقمية قد تساعد الأطفال في بناء الثقة بالنفس من خلال الألعاب والأنشطة التي تعزز شعورهم بالكفاءة والإنجاز، وفي هذا السياق قالت المشاركة (4) "صحيح أنو بصير عندهم معرفة أفضل وبتعلموا كيف يتعاملوا ولكن الإشي بدو ضبط"، اما محور "تعزيز الاستقلالية والمهارات الحياتية" جاء بنسبة مئوية (16.6%)، فأجابت بعض المعلمات أن التكنولوجيا تساعد في تطوير الاستقلالية والمهارات الحياتية عند الأطفال، وفي هذا السياق قالت المشاركة (1) "اذا استخدم أولادنا الأجهزة بطريقة صحيحة بستفيدو شغلات كتير بالحياة مثل طريقة الكلام، والاعتماد على النفس والتعاون وغيرها" وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (Nurdiantami, & Agil, 2020؛ السيد ومحمدي والعنزي،2019؛ باحاذق وتركستاني،2015) حيث إن نتائج هذه الدراسات عكست نظرة إيجابية حول تأثير التكنولوجيا الرقمية على سلوك الأطفال برياض الأطفال، مسلطة الضوء على فوائدها في تعزيز المهارات اللغوية، وتوسيع مجالات التعلم والابتكار.

عرض نتائج المحور الثالث ومناقشتها: التأثيرات السلبية للتكنولوجيا الرقمية على سلوك الأطفال

للإجابة على هذا المحور، حسبت تكرارات، واستجابات المشاركات في الدراسة، وترميزها، واستخراج نسبها المئوية، وتبين أن هناك خمس محاور أو أنماط للتأثيرات السلبية للتكنولوجيا الرقمية على الأطفال والجدول (5) يوضح ذلك

الجدول (5) يوضح: التأثيرات السلبية للتكنولوجيا الرقمية على سلوك الأطفال (نسب وتكرارات مئوية)

المحور	التكرارات	النسبة المئوية
تأثيرات سلبية على التركيز والانتباه	7	%15
تأثيرات سلبية على الصحة النفسية	9	%19
تأثيرات سلبية على الصحة الجسدية	10	%21
تأثيرات سلبية على النواحي السلوكية	13	%28
تأثيرات سلبية على النواحي الاجتماعية	8	%17
المجموع	47	%100

ويتضح من الجدول (5) أن محور "التأثيرات على النواحي السلوكية" جاء بالمرتبة الأولى، وبنسبة مئوية بلغت (28%)، حيث أشارت المشاركات إلى اكتساب الأطفال سلوكات سلبية مثل: السلوك العدواني، نقص الانضباط، والعناد، والعصبية، والتقليد، وتقلب المزاج والشرود الذهني والبلادة، وغيرها من السلوكات السلبية الأخرى، وهذا يتفق مع ما قالته المشاركة (3) "العصبية والعناد والعنف بتعلموه الأطفال من المواقع إلى بفتحوها وبحضروا عليها"، أما محور "التأثيرات على الصحة الجسدية" جاء بنسبة مئوية بلغت (21%)، وهذا يشير إلى المشكلات التي قد يتعرض لها الأطفال نتيجة الاستخدام المفرط، ومنها: مشكلات في النظر بسبب التعرض المستمر للشاشات، ضعف اللياقة نتيجة لقلة النشاط الحركي، وآلام الظهر، والرقبة بسبب الوضعيات غير السليمة أثناء استخدام الأجهزة، وهذا ما أكدت عليه المشاركة (6) "أغلب الأطفال في الوقت الحالي بلبسو نظرات من الجوالات"، وجاء محور "التأثيرات على الصحة النفسية"، وبلغت نسبته (19%)، فكانت استجابات المعلمات إلى أن الاستخدام المفرط يؤدي إلى ضغوط نفسية على الأطفال منها: القلق، الاكتئاب، اضطرابات النوم، والشعور بالعزلة، وفي هذا السياق عبرت المشاركة (4) قائلة " بطلوا يعرفوا ينامو بسهروا ساعات طويلة على الألعاب"، وبالنسبة لمحور "التأثيرات على النواحي الاجتماعية" جاء بنسبة مئوية بلغت (17%)، وهذا يعكس مخاوف المشاركات بشأن تأثير التكنولوجيا على النواحي الاجتماعية للأطفال، والمتمثلة في العزلة الاجتماعية، ضعف التواصل مع الآخرين، وتراجع المهارات الاجتماعية الأساسية، وفي هذا الجانب قالت المشاركة (5) "توحدوا الأطفال بتحكي معهم ما بردو طول والجوال ما هو بين أديهم"، وجاء محور "التأثيرات السلبية على التركيز والانتباه " بنسبة مئوية بلغت (15%) كانت استجابات المشاركات أنه قد يتعرض الأطفال لمحتوى سريع ومتغير باستمرار، وبالتالي يؤثر على قدرتهم على التركيز لفترات طويلة، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (Ventouris,

& e all, 2021؛ عويشة ونيبوش،2019؛ المغربي، 2018؛ أبو الرب والقيصري، 2014)، والتي وضحت تأثير التكنولوجيا على سلوك الأطفال في النواحي الصحية، والنفسية، والجسدية، بما في ذلك التأثير السلبي على التركيز والانتباه، والسلوكيات الاجتماعية للأطفال.

عرض ومناقشة نتائج المحور الرابع: التحديات المواجه في دمج التكنولوجيا الرقمية في التعليم

للإجابة عن هذا المحور، حسبت تكرارات، واستجابات المشاركات في الدراسة، وترميزها، واستخراج نسبها المئوية، وتبين أن هناك أربعة أنماط للتحديات المواجه في دمج التكنولوجيا الرقمية في التعليم، والجدول (6) يوضح ذلك

الجدول (6) يوضح: التحديات المواجه في دمج التكنولوجيا الرقمية في التعليم (نسب وتكرارات مئوية)

المحور	التكرارات	النسبة المئوية
توفير البنية التحتية اللازمة لدمج التكنولوجيا في المدارس	6	%30
قدرة المعلمين على استخدام التكنولوجيا بطريقة فعالة	6	%30
تكامل التكنولوجيا الرقمية بشكل فعال مع الأساليب التقليدية للتعليم	4	%20
تحديات في الوصول إلى التكنولوجيا الرقمية	4	%20
المجموع	20	%100

ويتضح من الجدول (6) أن محور توفير البنية التحتية اللازمة لدمج التكنولوجيا في المدارس جاء بأعلى نسبة مئوية، وبلغت (30%)، وهذا يشير إلى الحاجة إلى توفير أجهزة حاسوب، ولوحات ذكية، واتصال بالإنترنت عالي السرعة، وبرامج تعليمية ملائمة لضمان استخدام التكنولوجيا بشكل فعال، ووصولها للجميع وفي هذا السياق قالت المشاركة (1) "إذا بدنا نستخدم الأجهزة في الروضات لازم تكون مجهزة ببرامج وعنا انترنت منيح وسريع ومتوفرة لكل الأطفال"، أما محور" قدرة المعلمين على استخدام التكنولوجيا بطريقة فعالة" جاء بنسبة مئوية بلغت (30%)، وهذا يوضح حاجة المعلمات إلى التدريبات المناسبة لكيفية استخدام الأدوات التكنولوجية وتطبيقها في العملية التعليمية لتحسين التعلم، وعبرت عن ذلك المشاركة (4) "المعلمات مش كلهم بعرفوا يستخدموا الأجهزة والتطبيقات وكيف يفعلوها لصالح الطلبة"، أما محور "تكامل التكنولوجيا الرقمية بشكل فعال مع الأساليب التقليدية للتعليم" بلغت نسبته المئوية (20%)، وهذا يبين الحاجة إلى تطوير مناهج تعليمية تدمج بين التكنولوجيا، والأساليب التقليدية للتعليم؛ لتحقيق أقصى فائدة وتجنب الاعتماد المفرط على التكنولوجيا، وفي هذا السياق عبرت المشاركة (3) "لازم وزارة التربية تدمج بين التعليم الالكتروني والوجاهي وتوزع الأنشطة بينهم وما ينترك المجال لرغبة المعلمة"، وجاء محور "التحديات في الوصول إلى التكنولوجيا الرقمية" جاء بنسبة مئوية بلغت (20%)، وهذا يشير إلى الفروق في توافر الأجهزة بين الطلبة، خاصة في المناطق ذات الدخل المنخفض، وفي هذا المجال عبرت المشاركة (2) "مش كل الأطفال متوفر عندهم أجهزة في أسر فقيرة ما بقدروا يأمنوا لأطفالهم" وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (Undheim, 2021 ؛Schiever, 2021 ؛Ventouris, & e all, 2021؛ معوض والموسى ،2016) والتي أشارت إلى ضرورة تضمين التكنولوجيا في المناهج الوطنية، وضمان الوصول العادل لجميع الأطفال في رياض الأطفال، وتطوير استراتيجيات متكاملة لاستدامة استخدامها في التعليم.

عرض نتائج المحور الخامس ومناقشتها: تحسين استخدام التكنولوجيا الرقمية لتعزيز السلوك الإيجابي.

للإجابة عن هذا المحور تم حساب تكرارات، واستجابات المشاركات في الدراسة، وترميزها، واستخراج نسبها المئوية، وتبين أن هناك أربعة أنماط لتحسين استخدام التكنولوجيا الرقمية لتعزيز السلوك الإيجابي والجدول (7) يوضح ذلك

الجدول (7) يوضح: تحسين استخدام التكنولوجيا الرقمية لتعزيز السلوك الإيجابي (نسب وتكرارات مئوية)

المحور	التكرارات	النسبة المئوية
تقديم التدريب والدعم المستمر للمعلمين	4	%17
تكامل التكنولوجيا مع المناهج الدراسية	5	%21
تعزيز مهارات الحياة الرقمية	7	%29
مراقبة استخدام التكنولوجيا الرقمية وتقييم تأثيرها على سلوك الأطفال	8	%33

المحور	التكرارات	النسبة المئوية
المجموع	24	%100

ويتضح من الجدول (7) أن "محور مراقبة استخدام التكنولوجيا الرقمية وتقييم تأثيرها على سلوك الأطفال" جاء بأعلى بنسبة مئوية، وبلغت (33%)، وهذا يشير إلى ضرورة تطوير أدوات وآليات؛ لرصد كيفية استخدام الأطفال للتكنولوجيا الرقمية، وتقييم تأثيرها على جوانب مختلفة من سلوكهم وتعلمهم؛ لتقليل الآثار السلبية وقالت المشاركة (2) "الأطفال يستخدموا الأجهزة بدون حسيب ولا رقيب"، أما محور "تعزيز مهارات الحياة الرقمية "جاءت بنسبة مئوية بلغت (29%)، وهذا يشير إلى الحاجة لتعليم الأطفال كيفية استخدام التكنولوجيا بشكل آمن وصحي، وفهم الخصوصية، وإدارة الوقت أمام الشاشات، وفي هذا السياق قالت المشاركة (6) "لازم الأهل يحددوا أوقات ومحتوى استخدام للأطفال للتقليل من الآثار والسلوكات غير المرغوبة"، أما محور "تكامل التكنولوجيا مع المناهج الدراسية" فجاء بنسبة مئوية بلغت (21%)، وهذا يعكس الحاجة إلى تطوير مناهج تعليمية تدمج الأدوات التكنولوجية بشكل سلس مع الأساليب التعليمية التقليدية، مما يسهم في تحسين تجربة التعلم وجعلها أكثر تفاعلية، وملائمة للأطفال، وقالت المشاركة (5) "لازم يكون برامج متخصصة لحصص معينة وأنشطة معينة باستخدم فيها التكنولوجيا والشرح العادي عشان نوصل الفكرة للطفل"، وبالنسبة لمحور تقديم التدريب والدعم المستمر للمعلمين جاء بنسبة مئوية بلغت (17%)، وهذا يشير إلى الحاجة لتطوير برامج تدريبية تتيح للمعلمين اكتساب المهارات اللازمة لاستخدام الأدوات التكنولوجية بفعالية في رياض الأطفال، وفي هذا السياق قالت المشاركة (1) "ياريت لو كل المعلمات بعرفو كيف يستثمرون التكنولوجيا في التعليم مش بس عشان تريح حالها"، واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة كل (Ventouris, & et all, 2021؛ Schiever, 2021)، التي أظهرت أن استخدام التكنولوجيا بطريقة فعالة يدعم الصحة النفسية، ورفاهية الأطفال والشباب.

التوصيات المقترحات

أولا: التوصيات

1. استخدام التكنولوجيا لتعزيز مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال، مثل التواصل اللفظي وغير اللفظي، والتعاون مع الآخرين، وتعزيز السلوكات الإيجابية.
3. دراسة التحديات المحتملة، وفهمها لاستخدام التكنولوجيا في تطوير مهارات التواصل، والانفتاح الاجتماعي ودعم البحث المستمر لفهم كيفية استخدام التكنولوجيا؛ لتعزيز تطور الأطفال في هذه المرحلة العمرية.
4. تطوير استراتيجيات تدريس تدمج بين التكنولوجيا والطرق التقليدية؛ لتعزيز السلوك الإيجابي والتعلم.

ثانيا: المقترحات

1. تصميم برامج تعليمية تستخدم التكنولوجيا؛ لتحفيز التواصل اللفظي وغير اللفظي بين الأطفال، مثل الألعاب التعاونية، والمشاريع الجماعية عبر الإنترنت.
2. إجراء دراسات مستمرة لفهم التحديات والمخاطر المحتملة لاستخدام التكنولوجيا في تطوير مهارات التواصل، والانفتاح الاجتماعي لدى الأطفال.

المصادر والمراجع باللغة العربية

- أبو الرب، محمد والقيصري، الهام. (2013). المشكلات السلوكية جراء استخدام الهواتف الذكية من وجهة نظر الوالدين في ضوء بعض المتغيرات. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، 35(21): 154-183.
- باحاذق، رجاء وآخرون. (2015). أثر استخدام التكنولوجيا على مفهوم الذات عند الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة-دراسة تجريبية على ضعاف السمع والعاديين. **مركز بحوث الدراسات الانسانية**، جامعة الملك سعود 49: 155-179.
- بدير، كريمان. (2012). **مشكلات طفل الروضة وأساليب معالجتها**، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الجابري، نهيل. (2012). طفل الروضة في عصر تكنولوجيا المعلومات، **مؤتمر الطفولة في عصر متغير**، عمان جامعة البتراء.
- دليو، فضيل. (2010). **التكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال المفهوم -الاستعمالات -الآفاق**، الأردن، عمـــان، دار الثقافة.

- السيد، محمد ومحمدي، والعنزي، عائشة. (2019). أثر التطبيقات التكنولوجية على النمو المعرفي لطفل الروضة. **مجلة كلية التربية النوعية للدراسات التربوية والنوعية**، 4 (9): 1-30.
- عبد الرؤوف، طارق. (2008). **معلمة رياض الأطفال**. مصر، القاهر: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- العبد كريم، راشد. (2012). **البحث النوعي في التربية**. السعودية: دار نشر الملك سعود.
- عويشة، زبيدة ونيبوش، فطيمة. (2019). تأثير تكنولوجيا الشاشة في تنشئة طفل دون السادسة من وجهة نظر الأمهات– دراسة على عينة من أمهات الجزائر العاصمة. **مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية** (21): 173–189.
- الكاظمي، غدير. (2017). أثار استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على الأطفال. **المجلة الدولية لنشر الدراسات**، 2(3): 17–29.
- معوض، ربي والموسى، غادة. (2016). أثر اللعب بألعاب الأجهزة اللوحية على مهارات حل المشكلات لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة **المجلة التربوية**، الكويت 31(212): 211–236.
- المغربي، رندا. (2018). تأثير استخدام التكنولوجيا على سلوك الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة من وجهة نظر الوالدين. **مجلة الدوريات المصرية**، 25(4): 155-176.
- موريس، أنجرس. (2008). **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**. ترجمة (بوزيد صحراوي، كمال بوشرف، سعيد سبعون)، ط2، الجزائر: دار القصبة للنشر والتوزيع.
- الهدلق، عبد الله. (2014). **ايجابيات وسلبيات الألعاب الإلكترونية ودوافع ممارساتها من وجه نظر طلاب التعليم العالي بمدينة الرياض**، السعودية.

References

- Abdel-Rahim, Hana et al. (2009). **Integrating technology into kindergarten activities** (in Arabic). Cairo: Dar Al-Kitab Al-Hadith.
- Abdel-Raouf, Tarek. (2008). **Kindergarten teacher** (in Arabic). Cairo, Egypt: Tiba Publishing and Distribution.
- Abu Al-Rub, Muhammad, and Al-Qaisi, Ilham. (2013**). Behavioural problems resulting from the use of smartphones from the parents' perspective considering some variables** (in Arabic). International Journal of Educational Research, 35(21): 154-183.
- Al-Abd Karim, Rashid. (2012). **Qualitative research in education** (in Arabic). Saudi Arabia: King Saud University Publishing House.
- Al-Dweikat, Sanaa. (2017). **The impact of technology on children** (in Arabic)**.**
- Al-Jabri, Naheel. (2012). **Kindergarten child in the age of information technology** (in Arabic). Conference on Childhood in a Changing Era, Amman, Petra University.
- Al-Hudlaq, Abdullah. (2014). **The positives and negatives of electronic games and the motivations for practicing them from the perspective of higher education students in Riyadh,** (in Arabic). Saudi Arabia.
- Al-Maghrabi, Randa. (2018). **The impact of technology use on the behavior of preschool children from the parents' perspective** (in Arabic).. Egyptian Journals, 25(4): 155-176.
- Al-Sayed, Muhammad, Al-Mohammedi, and Al-Anzi, Aisha. (2019). **The impact of technological applications on the cognitive development of kindergarten children**. Journal of the Faculty of Specific Education for Educational and Qualitative Studies, 4(9): 1-30.
- Andrea, S. (2003). Technology **and Daily Life A Spotlight on Entertainment.**
- Awisha, Zubeida, and Niboush, Fatima. (2019). **The impact of screen technology on raising a child under six from the mothers' perspective - A study on a sample of mothers in Algiers**(in Arabic). Journal of Social and Human Studies (21): 173-189.
- Bahazeg, Raja et al. (2015). **The impact of technology use on self-concept in preschool children - An experimental study on hearing-impaired and normal children** (in Arabic). Humanities Research Center, King Saud University, 49: 155-179.
- Bedeir, Kariman. (2012). **Kindergarten child problems and methods of dealing with them** (in Arabic)**.** Jordan: Dar Al-Maseerah Publishing and Distribution.
- Couse, L. J & ,.Chen, D. (2010): A tablet computer for young children? Exploring its viability for early childhood education**. Journal of Research on Technology in Education,** 43(1): 75-96.
- Creswell, J. W. (2012). **Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research** (4th ed.). Boston, MA: Pearson.

- Dalio, Fadil. (2010). **The new technology of media and communication: Concept - uses - prospects.** Amman, Jordan: Dar Al-Thaqafa.
- Karehka, R. (2013). **What Is Technology – Meaning of Technology and Its Use of**
- **technology, Retrieved**. (6): 2-2017.
- Morris, Angers. (2008). **Scientific research methodology in the humanities** (in Arabic). Translated by Bouzid Sahraoui, Kamal Boushrf, and Saeed Saboun, 2nd ed. Algeria: Dar Al-Qasba for Publishing and Distribution.
- Muwad, Rabi, and Al-Mousa, Ghada. (2016). **The impact of playing with tablet devices on problem-solving skills in preschool children** (in Arabic). Educational Journal, Kuwait, 31(212): 211-236.
- Nurdiantami **,Y & Agil, H. (2020). The Use of Technology in Early Childhood Education: A Systematic Review,** 10.2991/ahsr.k.201125.045**.**
- Sandra, L, & et al. (2014). **Electronic Gaming and the Obesity Crisis New Directions for Child and Adolescent Development**, (139): 51-57.
- Schriever, V. (2021). **The Impact of Digital Technologies on the Role of the Early Childhood Teacher**. in: Holloway, D., Willson, M., Murcia, K., Archer, C., Stocco, F. (eds) Young Children's Rights in a Digital World. Children's Well-Being: Indicators and Research, 23. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-65916-5_10**.**
- Undheim, M. (2021). Children and teachers engaging together with digital technology in early childhood education and care institutions: a literature review**. European Early Childhood Education Research Journal,** 2(30): 472-489**.**
- Ventouris, A & e all. (2021). Teachers' perceptions of the impact of technology on children and young people's emotions and behaviours. **The International Journal of Educational Research Open**, (2),2021: 100081.
- World Bank. (2015). **Online educational game New York available**, www.world bank. Or// at: http.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (47) .September 2025
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

Adaptive Leadership Among Arab Secondary Schools Principals Within the Green Line

Mr. Nasser Mohamad Enain*

Phd. student, Educational Administration. Arab American university. Ramallah, Palestine.

Orcid No: 0009-0003-6803-8750
Email: naserenain@gmail.com

Received:
26/08/2024

Revised:
26/08/2024

Accepted:
20/10/2024

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

Citation: Enain, N. M. Adaptive Leadership Among Arab Secondary Schools Principals Within the Green Line . Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 16(47). https://doi.org/10.33977/1182-016-047-015

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

- **Open Access**

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

Abstract

Objectives: The study aimed to investigate the reality of adaptive leadership among Arab secondary schools principals within the Green Line.

Methodology: The descriptive survey approach was used, and the study sample consisted of 348 teachers. The questionnaire consisted of 18 items distributed in three dimensions, and its validity and reliability were confirmed.

Results: the study finds that the reality of adaptive leadership among Arab secondary schools' principals within the Green Line was high. In addition, there was no statistically significant difference in the reality of adaptive leadership among Arab secondary schools' principals within the Green Line due to gender and the years of experience. In addition, there were statistically significant differences according to academic qualification, for the benefit of Ph.D.

Conclusion: The study recommends to continuing spreading the adaptive leadership culture among adaptive leadership among schools' principals within the Green Line, and ensuring the continuation in addition, strengthening of adaptive leadership among schools' principals by holding courses, seminars, and lectures to develop their adaptive leadership skills.

Key word: Adaptive leadership, Arab Secondary Schools Principals, The Green Line.

القيادة التكيفية لدى مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر

أ. ناصر محمد عينين*

[1]طالب دكتوراة، الإدارة التربوية، الجامعة العربية الامريكية ، فلسطين.

الملخص

الأهداف: هدفت هذه الدِّراسة التعرف إلى واقع القيادة التكيفية لدى مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر.

المنهجية: لتحقيق أهداف الدِّراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (348) معلمًا ومعلمة من معلمي المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر، وتم تطوير استبانة تكونت من (18) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات، وقد تم التأكد من صدقها وثباتها.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد العينة لواقع القيادة التكيفية لدى مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر جاءت مرتفعة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجالات واقع القيادة التكيفية لدى مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر تُعزى لاختلاف متغيري الجنس وسنوات الخبرة. ووجود فروق دالة إحصائيًا تُعزى لاختلاف متغير المؤهل العلمي، ولصالح الدكتوراه.

الخلاصة: في ضوء النتائج خرجت الدِّراسة بعدّة توصيات، منها: الاستمرار في نشر مبادئ ثقافة القيادة التكيفية لدى قادة المدارس داخل الخط الأخضر، وضمان استمرار القيادة التكيفية، وتعزيزها لدى مديري المدارس من خلال عقد الدورات والندوات والمحاضرات لتنمية مهارات القيادة التكيفية لديهم.

الكلمات المفتاحية: القيادة التكيفية، مديري المدارس العربية الثانوية، الخط الأخضر.

المقدمة

تعيش المؤسسات التعليمية في بيئة مضطربة كثيرة التعقيد، ويسودها عدم التأكد والمخاطرة، وتتسم بالديناميكية المستمرة نتيجة ظاهرة العولمة والتطور التكنولوجي والانفتاح على الأسواق العالمية، وتنوع الحاجات، وزيادة التنافسية، والتوجه إلى اقتصاد المعرفة، الأمر الذي يفرض على هذه المؤسسات تحديات كبيرة ومتعددة ومتنوعة ينبغي عمليًا مواجهتها بسرعة، ويدعوها إلى بذل جهود أكبر لمسايرة الوضع الجديد ومواكبة التحولات في مختلف الميادين، لذا بات من الضروري على الدول كافة إعادة النظر في أنظمتها التعليمية وقيادتها، والعمل على تطويرها لتحقيق أهدافها وغاياتها.

والمدرسة هي الركن الأهم في العملية التربوية، فهي الأداة التي تحقق أهداف العملية التعليمية التعلمية، لذا فإن نجاح أي مدرسة يرتبط بنجاح إدارتها، والمتمثلة في شخصية المدير وسلوكه القيادي، ومدى فهمه وإدراكه للأنماط والأساليب القيادية والحديثة، ومدى ممارسته لهذه الأنماط، إذ يحمل مدير المدرسة على عاتقه مسؤوليات ضخمة تتمثل في المسؤولية على أفراد المجتمع المدرسي كافة، بالإضافة إلى واجباته التنظيمية والإشرافية (المومني، 2020).

ويُعد موضوع القيادة من الموضوعات الهامة التي شغلت اهتمام المؤسسات كافة، وعلى رأسها المؤسسات التربوية، وذلك لما لها من أهمية في تحقيق الأهداف والتطلعات، ويعتمد نجاح أي مؤسسة بدرجة كبيرة على القيادة الإدارية التي تتبعها، فالقائد من خلال قدرته على التأثير في الآخرين يعمل على تحسين أداء الأفراد العاملين وتحفيزهم، وتنسيق وتوجيه جهودهم ونشاطاتهم نحو تحقيق أهداف المؤسسة بكفاءة وفاعلية (ربيع، 2018).

وبين مليسا (Melissa, 2021) أنه نتيجة لطبيعة تحديات العالم المعاصر، فلا بد للمؤسسات أن تتبنى نهجاً قيادياً يسمح للقادة بأن يكونوا مرنين وقادرين على التكيف مع البيئات الاجتماعية والسياسية والبيئية المتغيرة، فالقيادة التقليدية التي تركز على الأنماط الهرمية أصبحت أقل فائدة، وعلى القادة استبدالها بأساليب قيادية تمكنهم من مواجهة الأزمات الطارئة، والتكيف مع كل المستجدات، ومن الأساليب القيادية الحديثة؛ أسلوب القيادة التكيفية.

وانبثقت القيادة التكيفية من أعمال المنظرين في الفكر القيادي الحديث هيفيتز ولينسكي (Heifetz & Linsky, 2014) وفقا لما رأوه من تخبط لدى العديد من المؤسسات في مواكبة التغيرات، وحلاً مناسبًا للقيادات للوصول إلى التكيف والتفكير والتصرف بطرق وأساليب مناسبة للتعامل مع هذه التحديات الصعبة والمفاجئة.

وقد افترض هيفيتز ولينسكي (Heifetz & Linsky, 2014)، في نظرية القيادة التكيفية أنه يمكن تعزيز قدرة المدير على القيادة من خلال تكيف سلوكياته وسلوكيات العاملين لديه عند مواجهة التحديات، وقد بنيت نظريتهما على أن البشر يمكنهم تكييف السلوكيات الاجتماعية عند مواجهة المشكلات سواء في الثقافات أو المنظمات، وعند التفكير في السلوكيات التكيفية للمدير في ضوء القيادة التكيفية فإنه يتطلب منه أن يدرك الفجوات، ويكيف سلوكياتها لسدها، واستخدام السلوكيات التكيفية في صنع القرارات المناسبة، واتخاذها عند مواجهة صعوبات أو تحديات في بيئة العمل.

وتُعد القيادة التكيفية في العصر الحالي من أكثر الأنماط القيادية أهمية وتأثيراً في الأداء الاستراتيجي للمؤسسة، والذي يأتي في مقدمته الإبداع الاستراتيجي باعتبارها مدخلًا جديدًا لإحداث التغيير والتطور، ومن أكثر أنماط القيادة قدرة على تحويل المؤسسات التعليمية إلى مؤسسات ذات حديثة مبدعة من خلال قدرة القائد على تنمية الدافعية لدى العاملين، وتشجيعهم، وتعزيز مهاراتهم وتنميتها، والتأثير عليهم وتعزيز الأفكار الإبداعية لديهم والعمل على زيادة قدرات المؤسسة التعليمية على البقاء والاستمرار (Owens & Valesky, 2017; Nebiyu & Kassahun, 2021; Chughtai, et al., 2023).

وقد بين دون (Dunn, 2020) أن القيادة التكيفية من أكثر الأنماط قيمة في المؤسسات التعليمية، ويرجع ذلك إلى قبولها للغموض والتعقيد في المواقف، وسعيها النشط للحمول المبتكرة التي تسهم في الفعالية والنجاح. ونتيجة لذلك، أصبحت قدرات القيادة التكيفية ذات أهمية متزايدة أكثر من أي وقت مضى، ويُعد امتلاك مدير المؤسسة للقيادة التكيفية ميزة تنافسية بالغة الأهمية (Corazzini & Anderson, 2014).

وتركز القيادة التكيفية على سلوك القائد وتفاعلاته مع المرؤوسين، فضلاً عن قدرة القائد على تعبئة المرؤوسين، وتحفيزهم للتكيف مع التغيير (Jefferies, 2017). كما أن أسلوب القيادة التكيفية يتكيف مع الظروف المتغيرة ويزدهر، وأن إطار القيادة التكيفية مدعوم بالتمييز التشخيصي بين المشاكل التقنية والتحديات التكيفية، مما يعني أن غالبية حالات فشل القيادة هي تشخيصية بطبيعتها، مع أخطاء في تشخيص السلطات والخبراء للتحديات التكيفية وتطبيق الحلول المعروفة للمشاكل التقنية (Anderson, et al., 2015; Ratchanee, et al., 2020; Kefale & Tilaye, 2021).

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة تبين وجود عدد من الدراسات التي تطرقت لموضوع الدراسة فقد أجرى ماكولفين (Mcolvin, 2018) دراسة هدفت إلى بيان دور القيادة التكيفية في التعامل مع الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم، ومشكلات في الصحة من خلال التعاون بين المدارس ومراكز العناية النفسية؛ لضمان حصول الطلبة على الدعم النفسي المناسب في المدارس في ولاية كاليفورنيا الأمريكية. وتم استخدام استبانة لجمع معلومات الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (47) من المعلمين والموظفين. وأظهرت نتائج الدراسة ضرورة التشارك بين المدراس ومؤسسات الرعاية النفسية لوضع الأنظمة التعليمية، واعتماد مبادئ الإدارة التكيفية لتحقيق ذلك.

وأجرى قنطقجي (2019) دراسة نظرية هدفت التعرف إلى دور القيادة التكيفية في إحداث التغيير الناجح. وتناولت الدراسة عدداً من النقاط، حيث بينت أن القيادة التكيفية تعتمد على تلمس القائد لنقاط الانعطاف والبحث عنها، باعتبارها نقاط استشعار للتحول إلى حالة أفضل لاكتساب السبق في التحول نحوها وتغيير مسار المؤسسة، فاتخاذ القرارات الأفضل في الوقت الأنسب وخاصة في ظل الظروف الغامضة، مهمة يتميز بها الناجحون. كما أشارت إلى اعتقاد البعض في أن القيادة التكيفية تقدم حلولاً عملية لمعالجة قضايا تصعب على النظم التقليدية معالجتها، لذلك لا يركز القادة التنفيذيون الراغبون بالتفوق على تحديات أهدافهم الطموحة على الهياكل التنظيمية وقواعدهما، باعتبارهما شيئاً ثابتاً لا يمكن تغييره. وأكدت الدراسة على أن الإدارة التكيفية تحتاج إلى تبني استراتيجية تكيفية تتغير مع تطور السوق لتحقيق نتائج أفضل في جميع المراحل.

وهدفت دراسة (Felipe, 2019) لمعرفة تحديات القيادة التكيفية التي تواجه القادة والتغلب عليها في مؤسسات التعليم العالي في الفلبين، وتركز الدراسة على تقييم كفاءات القيادة التكيفية لعمداء الكليات في مؤسسات التعليم العالي المختارة في الفلبين حيث إنها تتصدى للتحديات في قيادة الذات وقيادة الأفراد وقيادة المجتمع وقيادة المنظمة من خلال التصميم الكمي والوصفي، حيث تم استخدام المقابلة لجمع البيانات، مع (12) عميدًا من عمداء الكليات في مؤسسات التعليم العالي، حيث حددت الدراسة التحديات التعليمية السائدة التي يواجهها عمداء كلية التعليم العالي، واستجاباتهم التكيفية في مواجهة التحديات، ومستوى كفاءاتهم القيادية التكيفية والاختلافات الموجودة في كفاءات القيادة التكيفية لعمداء الكليات من حيث قيادة الذات وقيادة الأفراد وقيادة المجتمع وقيادة المنظمة. وقد أظهرت النتائج أن عمداء كليات التعليم العالي أظهروا مستوى عالياً من الكفاءات القيادية التكيفية. وتمت صياغة نموذج القيادة التكيفية المقترح بناء على نتائج الدراسة لمواصلة دعم ممارسة القيادة التكيفية لعمداء الكليات في مؤسسات التعليم العالي.

وأجرت الرويس (2021) دراسة هدفت إلى تعرف درجة تطبيق قادة المدارس لأبعاد القيادة التكيفية من وجهة نظر المعلمين في محافظة الدوادمي بالسعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة تم توزيعها على (376) معلماً ومعلمة، واستخدم المنهج الكمي المسحي. وأظهرت النتائج أن بُعد التعلم من التصحيح الذاتي قد جاء بالترتيب الأول، وجاء بُعد قيادة بيئة الأعمال بالترتيب الثاني، وجاء بُعد القيادة من خلال العاطفة في الرتبة الأخيرة، وقد جاء تطبيق القيادة التكيفية بدرجة متوسطة. كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير التخصص، ووجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الخبرة، وذلك لصالح تقديرات ذوي عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 أعوام).

وهدفت دراسة جاسون (Jason, 2021) إلى تقديم دراسة حالة للقيادة التكيفية في مؤسسة التعليم العالي، والهدف من دراسة الحالة النوعية هو استكشاف الخبرات القيادية لأعضاء مؤسسة التعليم العالي التي اعتمدت نموذج القيادة التكيفية. وتم استخدام المقابلات الفردية كأداة لجمع البيانات من عينة مكونة من (14) من أعضاء هيئة التدريس والموظفين والإداريين. وقدمت النتائج نظرة ثاقبة للتحديات والنجاحات في تنفيذ نموذج القيادة التكيفية في مؤسسة التعليم العالي. وقدمت نظريات Argyris للعمل الإطار النظري لفهم عمليات التعلم الفردية اللازمة للمشاركين الذين تم تدريبهم على القيادة التكيفية ليكونوا قادرين على ترجمة تدريبهم إلى ممارسة فعالة، وسلطت نتائج الدراسة واستنتاجاتها الضوء على الديناميكيات الفردية والتنظيمية التي أثرت على تعلم القيادة التكيفية وممارستها، وتشمل الآثار المترتبة على البحث والسياسة والممارسة للعلماء والممارسين الباحثين عن مناهج جديدة للقيادة التنظيمية.

وأجرى نبايو وكساهيون (Nebiyu & Kassahun, 2021) دراسة هدفت إلى تقصي أثر ممارسات القيادة التكيفية على الفعالية التنظيمية والارتباط والتنبؤ بكلا البنيتين في مؤسسات التعليم العالي الواقعة في ولاية أمهرة الإقليمية الوطنية في إثيوبيا، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي الكمي، وتكونت عينة الدراسة من (731) عميدًا وعضوًا في هيئة التدريس، وتم تطوير

استبانة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن القادة يمارسون القيادة التكيفية على كل المستويات بسبب التحديات الحالية غير المؤكدة والديناميكية التي تواجه المؤسسات، كما أن ممارسة القيادة التي تتميز بالتكيف وبناء المعرفة، أدت بالمؤسسات إلى أن تصبح منظمات فعالة، وأظهرت النتائج أن التركيبات لها ارتباط إيجابي وجوهري، ويشير هذا إلى أنه كلما زادت ممارسة القيادة التكيفية في المؤسسات قيد البحث، زاد تحقيق الأهداف والفعالية التنظيمية.

وأجرى ميلسيا (Melissa, 2021) دراسة هدفت إلى استكشاف تأثير القيادة التكيفية على مشاركة أعضاء هيئة التدريس في التعليم عبر الإنترنت في مؤسسات التعليم العالي. وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات، بالإضافة إلى المقابلة، وتكونت عينة الدراسة التي أجابت عن الاستبانة من (77) عضو هيئة تدريس من أربع كليات، وتكونت عينة المقابلة من (8) من أعضاء هيئة التدريس. وأظهرت النتائج رغبة أعضاء هيئة التدريس في وجود حوافز لمشاركتهم في التعلم عبر الإنترنت، وأن مؤسسات التعليم العالي التي تتطلع إلى الانتقال عبر الإنترنت تحتاج إلى تأمين قبول أعضاء هيئة التدريس وتوفير الدعم لهم، وتغير تصور أعضاء هيئة التدريس للتعلم عبر الإنترنت بمرور الوقت، كما أدى التعرض للتعلم عبر الإنترنت والتعلم عن بعد إلى تغيير التصورات بطريقة إيجابية، وعدم تأثر تصور أعضاء هيئة التدريس للتعلم عبر الإنترنت بالمشاركة في التطوير المهني أو من خلال العمل مع مصمم تعليمي.

وأجرت كايد (2022) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة القيادة التكيفية وعلاقتها بمستوى التفاؤل التنظيمي لدى مديري مدارس قصبة الزرقاء بالأردن، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي وتم تطوير استبانة لجمع البيانات. وتكونت عينة الدراسة من (402) من المعلمين والمعلمات وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة التكيفية لدى مديري مدارس قصبة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التكيفية لدى مديري المدارس تُعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي في جميع المجالات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة في جميع المجالات باستثناء التعلم من التصحيح الذاتي، وقد جاءت الفروق لصالح فئة خبرة أقل من (5) سنوات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية ودالة إحصائيًا بين ممارسة مديري مدارس قصبة الزرقاء للقيادة التكيفية ومستوى التفاؤل التنظيمي.

وأجرت سلام وآخرون (2023) دراسة نظرية هدفت التعرف إلى القيادة التكيفية والبراعة التنظيمية، وطبيعة العلاقة بينهما، كما هدفت إلى تقديم مجموعة من المقترحات التي تسهم في تعزيز البراعة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق بمصر من خلال مدخل القيادة التكيفية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى أهمية دور مدخل القيادة التكيفية في تعزيز البراعة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق، وقدمت الدراسة مجموعة من المقترحات، من أهمها: توفير برامج تدريبية لكل من القيادات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس باستمرار من أجل زيادة مهاراتهم، وتطوير قدراتهم، وإكسابهم خبرات جديدة، والاطلاع على الأبحاث والتجارب العالمية والاستفادة منها؛ مما يؤدى إلى تيسير العمل الجامعي.

وأجرى محمود وآخرون (2024) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع القيادة التكيفية لدى مديري مدارس التعليم العام بمصر، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي؛ واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وطبقت أداة الدراسة على عينة قدرها (2231) معلمًا ومعلمة بمدارس التعليم العام بمحافظة البحر الأحمر. وأظهرت النتائج تحقق القيادة التكيفية وأبعادها الخمسة لدى مديري مدارس التعليم العام بدرجة عالية وترتبت كالتالي: الحوكمة الفاعلة ثم إيجاد حلول مبتكرة قائمة على المشاركة المجتمعية، ثم استكشاف بيئة العمل التعليمية، وتهيئتها، ثم تعزيز التعاون وروح المشاركة، ثم التصحيح الذاتي والتأمل.

وأجرى الذهلي والطعاني (2024) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى القيادة التكيفية في المدارس العربية (سلطنة عُمان والأردن نموذجًا)، والتعرف إلى مستوى التوجه الريادي في هذه المدارس، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين القيادة التكيفية والتوجه الريادي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (290) معلمًا ومعلمة من الأردن، و (320) معلمًا ومعلمة من سلطنة عُمان، اختيروا بالطريقة المتاحة، وأظهرت النتائج أن مستوى تقديرات العينة حول القيادة التكيفية في المدارس العربية قد جاء مرتفعًا، وأن مستوى تقديرات العينة حول التوجه الريادي في المدارس العربية قد جاء مرتفعًا؛ وكشفت النتائج أيضًا عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين القيادة التكيفية والتوجه الريادي في المدراس العربية.

وأجرت الفواز (2024) دراسة هدفت التعرف إلى القيادة التكيفية ودورها في تحقيق الإبداع الاستراتيجي بجامعة تبوك بالسعودية، وذلك من خلال معرفة درجة تحقق القيادة التكيفية والإبداع الاستراتيجي بجامعة تبوك من وجهة نظر قياداتها الأكاديمية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق أهدافه الدراسة، وتم جمع البيانات عن طريق الاستبانة التي طبقت على عينة من القيادات في جامعة تبوك تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية بلغ عددهم (30) فردًا. وأظهرت النتائج أن درجة تحقق كل من القيادة التكيفية، والإبداع الاستراتيجي بجامعة تبوك جاء بدرجة عالية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة تحقق القيادة التكيفية والإبداع الاستراتيجي تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، والرتبة الأكاديمية، كما أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية للقيادية التكيفية في تحقيق الإبداع الاستراتيجي.

وتختلف الدارسة الحالية عن نظيراتها من الدارسات السابقة، في أنها من الدراسات القليلة التي أجريت في المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر، للكشف عن واقع القيادة التكيفية لدى مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر. وتم الاستفادة من الدارسات السابقة، بإثراء الإطار النظري للدارسة الحالية، وتحديد المحاور الرئيسية لها، وتطوير أداة الدراسة، والاستفادة من النتائج التي توصلت لها الدارسات السابقة وما تضمنته من مقترحات وتوصيات.

وبناءً على ما سبق، في البيئة المعاصرة المتغيرة والديناميكية، يجب على المؤسسات التعليمية، وعلى رأسها المدارس، التكيف مع التغيير أو المخاطرة بالتخلف عن الركب العالمي، ففي عصر المنافسة المكثفة والتحول والتغيير السريع، فإن المؤسسات الفعالة هي التي يمكنها التعرف إلى التغيرات والتفاعل معها وإدارتها وازدهارها، وبالتالي، فإن تحقيق الفعالية في المدارس يتطلب القدرة على التكيف مع التغير باستمرار، ومن هنا برزت الحاجة إلى تقصي واقع القيادة التكيفية لدى مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر.

مشكلة الدراسة

تُعد القيادة التكيفية نمطاً قيادياً فعالاً تساعد الأفراد والمؤسسات على التكيف مع البيئات دائمة التغيير، والاستجابة بفاعلية في حل المشكلات وتقديم البدائل لمواجهتها، ويقع على عاتق مدير المدرسة تطبيق هذا النمط القيادي الذي يسهم في تطوير البيئة المدرسية من خلال الاستجابة السريعة والفعالة للتغيرات، وتحفيز المعلمين، وتطوير قدرتهم على مواجهة التحديات الصعبة.

وقد أكدت العديد من الدراسات السابقة كدراسات كايد (2022) أن هناك ضعفاً في المستوى الإداري للقيادات المدرسية، قد يعود إلى اعتماد هذه القيادات على أنماط قيادية غير مناسبة لما تشهده التطورات المتلاحقة في العصر الحالي، وعدم معرفتها بالأنماط القيادية التي تتيح لهم التكيف والتطور في بيئة العمل الحالية.

وفي هذا الصدد، أوصت دراسة محمود وآخرين (2024) إلى ضرورة نشر مبادئ ثقافة القيادة التكيفية، وعقد دورات لتنمي مهارات القائد التكيفي، كما أوصت دراسة الرويس (2021) بضرورة تبني مديري المدارس لقيادة التغيير كمدخل لتطوير هذه المدارس، وذلك لإيجاد ثقافة مشجعة وداعمة لتطبيق قيادة التغيير.

ومن خلال عمل الباحث في إحدى المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر وملاحظته للتحديات المختلفة التي تواجه مديري المدارس، وأن بعض القيادات التربوية لا زالت تمارس النمط التقليدي الذي لا يتناسب مع تطورات العصر وتغيراته، وأن هذه المدارس بحاجة لممارسة نمط جديد يواكب هذه التغيرات ويواجه التحديات والتغلب عليها؛ لذا ظهرت الحاجة إلى ضرورة إجراء هذه الدراسة للتعرف إلى واقع القيادة التكيفية لدى مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر، حيث لم يجد الباحث في حدود علمه دراسات تطرقت إلى موضوع القيادة التكيفية داخل الخط الأخضر والأراضي الفلسطينية. وتمثلت مشكلة الدراسة من خلال إجابة عينة الدراسة عن الأسئلة الآتية:

1. ما واقع القيادة التكيفية لدى مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في الأوساط الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حول واقع القيادة التكيفية لدى مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر تُعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في الأوساط الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حول واقع القيادة التكيفية لدى مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر تُعزى لمتغير الجنس.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في الأوساط الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حول واقع القيادة التكيفية لدى مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في الأوساط الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حول واقع القيادة التكيفية لدى مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أهداف الدراسة:

1. تقصي واقع القيادة التكيفية لدى مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر، من أجل تحديد نقاط القوة لتعزيزها، ونقاط الضعف للتغلب عليها وعلاجها.
2. التعرف إلى الفروق في استجابات عينة الدراسة لواقع القيادة التكيفية لدى مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر، لوضع التوصيات الملائمة حول كل متغير.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

تكمن أهمية هذه الدراسة في تناولها لموضوع حيوي وحديث في الإدارة ألا وهو القيادة التكيفية، حيث ستسهم الدراسة في التأصيل النظري لأهمية القيادة التكيفية باعتبارها قيادة ملائمة لمواجهة الأزمات الطارئة والظروف غير الملائمة في العملية التعليمية، واعتبارها مجال بحث خصب للباحثين، كما تظهر أهمية موضوع الدراسة في سد الفجوة البحثية، حيث تُعد الدراسة الحالية من الدراسات الرائدة التي تناولت واقع القيادة التكيفية لدى مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر، في حدود علم الباحث، وتمثل الدرَاسَة الحالية إضافة علمية للمكتبة العربية والمحلية بموضوع القيادة التكيفية.

الأهمية التطبيقية

1. قد تفيد نتائج هذه الدرَاسَة متخذي القرار في وزارة التربية والتعليم عند وضع برامج تدريبية، وتصميمها لمديري المدارس.
2. قد تفيد نتائج هذه الدرَاسَة مديري المدارس في معرفة نقاط القوة بممارسة القيادة التكيفية لتعزيزها ونقاط الضعف لتلافيها.
3. فتح آفاق جديدة للباحثين والمهتمين في المجال القيادي والإداري.

حدود الدراسة ومحدداتها

- الحد الموضوعي: الكشف عن واقع القيادة التكيفية لدى مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر.
- الحد الزماني: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2023–2024).
- الحد المكاني: المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر.
- الحد البشري: عينة من معلمي المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر.
- تتحدد نتائج الدراسة بدلالات صدق أداة الدراسة المستخدمة، وثباتها في جمع المعلومات والبيانات الضرورية لإجراء هذه الدراسة.

مصطلحات الدراسة

القيادة التكيفية: قيادة ديناميكية تفاعلية وتعاونية تنتج القدرة على التكيف في النظام الاجتماع، وتعالج الصراعات التي تنشأ حول الاحتياجات أو الأفكار أو الجهود التعاونية، وهي مصدر رئيس للتغير في المؤسسات (Rasmussen, 2021 & Harriettem).

وتُعرف إجرائياً بأنها قيادة تفاعلية تحقق نتائج تكيفية في سياق العمل المدرسي الذي يتكون من التحديات الخارجية والداخلية على حد سواء، والتي تؤثر على المدرسة وتُعتبر مصدر التغيير فيها، وتحدد في الأبعاد التالية (القدرة على التعلم، قيادة بيئة الأعمال، القيادة العاطفية)، وتُقاس من خلال استجابة عينة الدراسة على الأداة التي أعدها الباحث لغايات الدراسة.

الخط الأخضر: لفظ يُطلق على الخط الفاصل بين الأراضي الفلسطينية المحتلة عام (1948)، والأراضي المحتلة عام (1967)، وقد حدّدته الأمم المتحدة بعد هدنة عام (1949)، التي أعقبت حرب (1948)، والتي أصبح أهلها الفلسطينيون العرب جزءًا من تلك الدولة (عاصي، 2020).

الطريقة والإجراءات

سيتم التطرق إلى منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها، واداة الدراسة، والتأكد من صدقها وثباتها.

المنهج: تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، نظرًا لملاءمته لطبيعة هذا الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023–2024، والبالغ عددهم (4407) فرداً، حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم.

وتم اختيار عينة عشوائية طبقية من معلمي المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر، بلغت (348) فرداً، يشكلون ما نسبته (7.89 %) من مجتمع الدراسة. والجدول (1) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات

المتغير	المستوى/الفئة	العدد	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	129	37.06
	أنثى	219	62.94
	المجموع	348	100
المؤهل العلمي	بكالوريوس	73	20.98
	ماجستير	157	45.11
	دكتوراه	118	33.91
	المجموع	348	100
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	88	25.29
	من 5 – أقل من 10 سنوات	153	43.96
	10 سنوات فأكثر	107	30.75
	المجموع	348	100

أداة الدراسة: بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة، كدراسات الرويس (2021)، وكايد (2022)، ومحمود وآخرين (2024)، والذهلي والطعاني (2024)، تم تطوير استبانة للتعرف إلى واقع القيادة التكيفية لدى مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر، حيث تكونت الاستبانة من (19) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات (القدرة على التعلم، قيادة بيئة الأعمال، القيادة العاطفية).

صدق أداة الدراسة: عرضت الاستبانة بصورتها الأولية التي تكونت من (20) فقرة على عدد من المحكمين وعددهم (15) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية والأردنية، وتم الطلب منهم الحكم على مدى جودة فقرات الاستبانة، والدقة اللغوية، وسلامة الصياغة اللغوية، وملاءمة الفقرات للمجالات التي اندرجت تحتها. وقد بين المحكمون عدداً من الملاحظات تم الأخذ بها، حيث تم حذف بعض الفقرات، وإضافة فقرات أخرى، كما تم تعديل بعض الفقرات التي أجمع عليها أغلب المحكمين، لتصبح الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من (19) فقرة.

ثبات أداة الدراسة: حسبت معاملات الثبات للاستبانة، من خلال طريقتين الطريقة الأولى: التطبيق وإعادة التطبيق، حيث طبقت مرتين على عينة استطلاعية عددها (22) معلمًا من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وبفاصل زمني قدره خمسة عشر يوماً بين التطبيق الأول والثاني. وحسبت معاملات ارتباط بيرسون بين التطبيقين، حيث تراوحت معاملات الثبات للمجالات بين (.81 –.85)، وبلغت قيمة معامل الارتباط الكلي (.89). أما الطريقة الثانية، فقد استُخدم فيها طريقة كرونباخ ألفا للتعرف إلى الاتساق الداخلي للفقرات، فتراوحت قيم معاملات الثبات للمجالات ما بين (.74 –.85)، و(.91) للأداة ككل، وهي قيم مقبولة لإجراء الدراسة.

تصحيح أداة الدراسة:

لأغراض الدراسة استخدم مقياس ليكرت (Likert) ذي التدريج الثلاثي لدرجات الموافقة، على النحو الآتي: مرتفع (3) درجات، ومتوسط درجتان، ومنخفض درجة واحدة، لتقدير واقع القيادة التكيفية لدى مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر. وقد تم استخدام التدريج الإحصائي التالي لتوزيع المتوسطات الحسابية، حسب المعادلة الآتية:

طول الفئة = طول الفترة

عدد الفئات

= (3 – 1)/3

= .67

لذلك أصبح توزيع الفئات على النحو الآتي:

أولاً: (1–أقل من1.67) منخفض.

ثانياً: (1.67 –أقل من2.34) متوسط.

ثالثاً: (2.34 –3) مرتفع.

متغيرات الدراسة: وتشمل:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

1. الجنس: وله فئتان (ذكور، وإناث).
2. المؤهل العلمي: وهو ذو (3) مستويات (بكالوريوس، وماجستير، ودكتوراه).
3. سنوات الخبرة: وهي ذات (3) مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

ثانياً: المتغير التابع:

واقع القيادة التكيفية لدى مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر.

إجراءات الدراسة

1. تطوير أداة الدراسة بالاستعانة بالأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة.
2. التأكد من صدق أداة الدراسة عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين من أساتذة الجامعات.
3. التأكد من ثبات استبانة الدراسة عن طريق تطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها.
4. التنسيق مع المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر لتطبيق الدراسة.
5. تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة في المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر.
6. تم توزيع (400) استبانة، وتم استرداد (348)، وعند مراجعتها كانت جميعها مكتملة البيانات، لذلك خضعت جميعها للمعالجة الإحصائية.
7. بعد الانتهاء من تطبيق الدراسة تم جمع البيانات وتخزينها في جهاز الحاسب الآلي وتنظيمها.
8. أُجريت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج (SPSS).
9. عرض النتائج ومناقشتها ومقارنتها بالدراسات السابقة.

المعالجة الإحصائية:

- للإجابة عن السؤال الأول حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤال الثاني حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المتعدد (MANOVA)

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتضمن هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها، ومناقشة هذه النتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما واقع القيادة التكيفية لدى مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر؟"

للإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لواقع القيادة التكيفية لدى مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (2).

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لواقع القيادة التكيفية لدى مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	واقع
1	2	القيادة العاطفية	2.42	.26	مرتفع
2	1	القدرة على التعلم	2.38	.23	مرتفع
3	3	قيادة بيئة الأعمال	2.37	.28	مرتفع
		الأداة ككل	2.37	.26	مرتفع

* الدرجة العظمى من (3)

يبين الجدول (2) أن "مجال القيادة العاطفية" قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.42) وانحراف معياري (.26) وبتقدير مرتفع، وجاء "مجال القدرة على التعلم" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.38) وانحراف معياري (.23) وبتقدير مرتفع، وجاء "مجال قيادة بيئة الأعمال" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.37) وانحراف معياري (.28) وبتقدير مرتفع، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على تقدير واقع القيادة التكيفية لدى مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر ككل (2.37) بانحراف معياري (.26)، وبتقدير مرتفع.

وقد يُعزى ذلك إلى أن مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر يدركون إيجابيات القيادة التكيفية، من خلال مواجهة البيئة المدرسية المتغيرة بمرونة، وإحداث التغيير كاستجابة للتحديات المدرسية، والانسجام مع البيئة المدرسية، وتبنى وجهات نظر مختلفة تجاه الموضوعات المدرسية، ودعم مقدرة المعلمين على التغيير المستمر، والتعلم من الأخطاء والتجارب غير الناجحة، والتكيف مع بيئات العمل الصعبة.

وربما يُعزى ذلك إلى أن مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر يواكبون الأنماط القيادية الحديثة والفعالة كالقيادة التكيفية، لذا فإنهم يحرصون على التجديد القيادي، ووعيهم بأهمية القدرة على التكيف كمهارة حياتية ومهنية، وبدورها الحيوي في تحقيق الإدارة المدرسية لأهدافها في بيئة تتغير باستمرار، وإدراكهم لسلبيات الأنماط الإدارية التقليدية القديمة والجامدة التي تحول دون وصولهم لأهدافهم.

وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسات محمود وآخرين (2024)، والذهلي والطعاني (2024)، والفواز (2024)، التي أظهرت أن واقع القيادة التكيفية جاء مرتفعًا. وقد اختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراستي الرويس (2021)، وكايد (2022)، اللتين أظهرتا أن واقع القيادة التكيفية جاء متوسطًا.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لواقع القيادة التكيفية لدى مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر، حيث كانت على النحو التالي:

المجال الأول: القدرة على التعلم

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لواقع القيادة التكيفية لدى مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (3).

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على فقرات مجال القدرة على التعلم مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	واقع
1	4	يُنَوعُ في أنماط القيادة وإخراجها من سياقها التقليدي.	2.48	0.54	مرتفع
2	1	يَتَبَنَّى أنماطاً قيادية حديثة في إدارة المدرسة.	2.44	0.51	مرتفع
3	2	يستمع لوجهات النظر المختلفة.	2.42	0.54	مرتفع
4	5	يتبنى النظريات التربوية التي تسعى لتطوير العملية التعليمية.	2.39	0.46	مرتفع

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	واقع
5	3	يُعيدُ تنظيم المدرسة بشكل مستمر بما يتناسب مع البيئة التعليمية المُتَغيرَة.	2.31	0.45	متوسط
6	6	يجمع المعلومات باستمرار من البيئة الداخلية والخارجية.	2.27	0.45	متوسط
		المجال ككل	2.38	0.23	مرتفع

*الدرجة العظمى من (3)

يبين الجدول (3) أن الفقرة (4) والتي نصت على "يُنَوعُ في أنماط القيادة وإخراجها من سياقها التقليدي" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.48) وانحراف معياري (.54) وبتقدير مرتفع، وجاءت الفقرة (1) والتي كان نصها "يَتَبَنَّى أنماطاً قيادية حديثة في إدارة المدرسة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.44) وانحراف معياري (.51) وبتقدير مرتفع ، بينما احتلت الفقرة (6) والتي نصت على "يجمع المعلومات باستمرار من البيئة الداخلية والخارجية" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.27) وانحراف معياري (.45) وبتقدير متوسط، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ككل (2.38) وانحراف معياري (.23)، وبتقدير مرتفع.

وربما يُعزى ذلك إلى أن مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر يتصفون بالمرونة والقابلية للتجديد، بالإضافة إلى استخدامهم أساليب أكثر فاعلية في الإدارة، كما أنهم يشجعون على التنوع في وجهات النظر، وذلك حرصًا منهم على توفير خيارات عملية جديدة، فضلاً عن تنظيمهم المستمر للبيئة المدرسية تبعًا للبيئة التعليمية المحيطة.

وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسات محمود وآخرين (2024)، والذهلي والطعاني (2024)، والفواز (2024)، التي أظهرت أن واقع القيادة التكيفية في هذا المجال جاء مرتفعًا. وقد اختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراستي الرويس (2021)، وكايد (2022)، اللتان أظهرتا أن واقع القيادة التكيفية في هذا المجال جاء متوسطًا.

المجال الثاني: القيادة العاطفية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لواقع القيادة التكيفية لدى مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على فقرات مجال القيادة العاطفية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	واقع
1	8	يَضَعُ دائمًا خَطَطًا بديلة لمواجهة أي أزمات طارئة.	2.52	0.56	مرتفع
2	7	يقود من خلال التأثير وليس من خلال التعليمات والأوامر.	2.50	0.58	مرتفع
3	10	ينمي لدى المعلمين إحساسًا مُشتركًا بالهدف والقيم التي تَطْمَحُ لها المدرسة.	2.46	0.51	مرتفع
4	11	يدعم المعلمين المتميزين بإعطائهم مزيدًا من الحرية والاستقلالية.	2.45	0.554	مرتفع
5	9	يتبنى آراء الآخرين المناسبة لحل المشكلات المدرسية.	2.31	0.47	متوسط
6	12	يَتَبَنَّى التَّنَوُّع المعرفي الذي يَدْعَمُ المناخ التَّكيُّفي في المدرسة.	2.19	0.39	متوسط
		المجال ككل	2.42	0.26	مرتفع

* الدرجة العظمى من (3)

يبين الجدول (4) أن الفقرة (8) والتي نصت على "يَضَعُ دائمًا خَطَطًا بديلة لمواجهة أي أزمات طارئة" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.52) وانحراف معياري (.56) وبتقدير مرتفع، وجاءت الفقرة (7) والتي كان نصها "يقود من خلال التأثير وليس من خلال التعليمات والأوامر" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.50) وانحراف معياري (.58) وبتقدير مرتفع، بينما احتلت الفقرة (12) والتي نصت على "يَتَبَنَّى التَّنَوُّع المعرفي الذي يَدْعَمُ المناخ التَّكيُّفي في المدرسة" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.19) وانحراف معياري (.39) وبتقدير متوسط، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ككل (2.42) وانحراف معياري (.26)، وبتقدير مرتفع.

وقد يُعزى ذلك إلى أن سعي مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر لممارسة القيادة من خلال تأثيرها في الآخرين، واستجابتها لآرائهم البناءة ووجهات نظرهم البديلة، التي من شأنها أن تحسن العمل، وتؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة للمدرسة، بالإضافة إلى سعي مديري المدارس إلى إيجاد إحساس مشترك بينهم وبين المعلمين بالأهداف والقيم التي يطمحون بوجودها ويحفزونهم على إتقان العمل، فضلاً عن تنميتهم للاحترام في العلاقات بين المعلمين، ومنح المعلمين حرية غير مطلقة بحيث لا تؤثر على القوانين والأنظمة والتعليمات والسياسات التعليمية.

وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسات محمود وآخرين (2024)، والذهلي والطعاني (2024)، والفواز (2024)، التي أظهرت أن واقع القيادة التكيفية في هذا المجال جاء مرتفعًا. وقد اختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراستي الرويس (2021)، وكايد (2022)، اللتان أظهرتا أن واقع القيادة التكيفية في هذا المجال جاء متوسطًا.

المجال الثالث: قيادة بيئة الأعمال

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لواقع القيادة التكيفية لدى مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على فقرات مجال قيادة بيئة الأعمال مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	واقع
1	16	يُطَوّرُ مَيّزَةَ الاستماع للمشكلات التي تحدث في المدرسة.	2.51	0.51	مرتفع
2	15	يُتيح الفرصة للمعلمين لاتخاذ قراراتهم بأنفسهم.	2.44	0.49	مرتفع
3	18	يُشَجِّعُ على حل المشكلات في بيئة المدرسة.	2.40	0.48	مرتفع
4	13	يُتيحُ القدرة على التَّعلم من التجارب السابقة.	2.35	0.48	مرتفع
4	14	يُطَوّرُ مَيّزَة الاستشارة التربوية في المدرسة.	2.35	0.46	مرتفع
6	17	يوفر أنظمة معلومات لمراقبة تنفيذ السياسات التعليمية.	2.24	0.44	متوسط
		المجال ككل	2.37	0.28	مرتفع

* الدرجة العظمى من (3)

يبين الجدول (5) أن الفقرة (16) والتي نصت على " يُطَوّرُ مَيّزَةَ الاستماع للمشكلات التي تحدث في المدرسة" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.51) وانحراف معياري (.51) وبتقدير مرتفع، وجاءت الفقرة (15) والتي كان نصها "يُتيح الفرصة للمعلمين لاتخاذ قراراتهم بأنفسهم" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.44) وانحراف معياري (.49) وبتقدير مرتفع، بينما احتلت الفقرة (17) والتي نصت على "يوفر أنظمة معلومات لمراقبة تنفيذ السياسات التعليمية" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.24) وانحراف معياري (.44) وبتقدير متوسط، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ككل (2.37) وانحراف معياري (.28)، وبتقدير مرتفع.

ومن المحتمل أن يُعزى ذلك إلى سعي مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر إلى التصحيح الذاتي لقراراتهم ومراجعتها بصورة دورية ومستمرة، لضمان السير وفق الأهداف الموضوعة والمرجوة، الأمر الذي يجعل لديهم ثقة كبيرة في قراراتهم التي يتخذونها، بالإضافة إلى قيام مديري المدارس بتطوير الاستشارة والحوار والنقاش في البعض من القرارات والأمور المتعلقة بأساليب العمل داخل المدرسة وآليات تنفيذه، فضلاً عن تسهيل سبل التعلم من خلال التجربة من مديري المدارس.

وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسات محمود وآخرين (2024)، والذهلي والطعاني (2024)، والفواز (2024)، التي أظهرت أن واقع القيادة التكيفية في هذا المجال جاء مرتفعًا. وقد اختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراستي الرويس (2021)، وكايد (2022)، اللتين أظهرتا أن واقع القيادة التكيفية في هذا المجال جاء متوسطًا.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في الأوساط الحسابية لاستجابات عينة الدراسة لواقع القيادة التكيفية لدى مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات واقع القيادة التكيفية لدى مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر، تبعاً لاختلاف متغير الجنس (ذكر، انثى)، ومتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)، ومتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على العلامة الكلية وعلى مجالات واقع القيادة التكيفية لدى مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر حسب متغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

المتغير	مستويات		المجالات			العلامة الكلية
			القدرة على التعلم	القيادة العاطفية	قيادة بيئة الأعمال	
الجنس	ذكر	الوسط الحسابي	2.37	2.36	2.33	2.35
		الانحراف المعياري	0.25	0.27	0.26	0.22
	انثى	الوسط الحسابي	2.36	2.43	2.41	2.40
		الانحراف المعياري	0.28	0.32	0.25	0.25
المؤهل العلمي	بكالوريوس	الوسط الحسابي	2.25	2.17	2.27	2.24
		الانحراف المعياري	0.26	0.23	0.17	0.14
	ماجستير	الوسط الحسابي	2.25	2.32	2.28	2.28
		الانحراف المعياري	0.26	0.20	0.14	0.16
	دكتوراه	الوسط الحسابي	2.72	2.70	2.60	2.67
		الانحراف المعياري	0.18	0.19	0.25	0.17
سنوات الخبرة	أقل من5 سنوات	الوسط الحسابي	2.46	2.40	2.40	2.43
		الانحراف المعياري	0.26	0.28	0.23	0.21
	من 5 –أقل من 10 سنوات	الوسط الحسابي	2.38	2.36	2.38	2.37
		الانحراف المعياري	0.28	0.27	0.25	0.24
	10 سنوات فأكثر	الوسط الحسابي	2.37	2.41	2.33	2.37
		الانحراف المعياري	0.34	0.36	0.27	0.29

يلاحظ من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة على العلامة الكلية للأداة، والمجالات الثلاثة واقع القيادة التكيفية لدى مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر، وفق متغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، وللكشف عن دلالة هذه الفروق في المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) باستخدام اختبار "ولكس لمبدأ" (Wilk's Lambda) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$). ويبين الجدول (7) نتائج "اختبار" ويلكس لمبدأ تحليل التباين متعدد المتغيرات، ونتائجه.

جدول (7): نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات واقع القيادة التكيفية لدى مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر والعلامة الكلية تبعاً لاختلاف متغيرات متغير الجنس والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة

المتغيرات	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
الجنس	القدرة على التعلم	0.055	1	0.055	1.225	0.271
	القيادة العاطفية	0.016	1	0.016	0.255	0.613

المتغيرات	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
قيمة ولكس =.943 ح=.157	قيادة بيئة الأعمال	0.063	1	0.063	1.558	0.215
	العلامة الكلية	0.005	1	0.005	0.067	0.796
المؤهل العلمي قيمة ولكس =.439 ح=.000	القدرة على التعلم القيادة العاطفية	3.244	2	1.622	24.424	0.000*
		3.522	2	1.761	24.241	0.000*
	قيادة بيئة الأعمال	1.585	2	0.793	12.987	0.000*
	العلامة الكلية	2.658	2	1.329	31.461	0.000*
سنوات الخبرة قيمة ولكس =.922 ح=.424	القدرة على التعلم القيادة العاطفية	0.194	2	0.097	1.485	0.224
		0.041	2	0.021	0.285	0.836
	قيادة بيئة الأعمال	0.058	2	0.029	0.486	0.696
	العلامة الكلية	0.029	2	0.015	0.344	0.793
الخطأ	القدرة على التعلم القيادة العاطفية	3.894	343	0.011		
		4.262	343	0.012		
	قيادة بيئة الأعمال	3.587	343	0.010		
	العلامة الكلية	2.478	343	0.007		
الكلي	القدرة على التعلم القيادة العاطفية	549.061	346			
		554.935	346			
	قيادة بيئة الأعمال	544.836	346			
	العلامة الكلية	547.934	346			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$)

يبين الجدول (7) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائي ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات عينة الدراسة على مجالات واقع القيادة التكيفية لدى مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر والدرجة الكلية، تُعزى لاختلاف متغير الجنس.

وقد يُعزى ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة من المعلمين وعلى اختلاف جنسهم، لديهم القدرة على أن يظهروا واقع القيادة التكيفية لدى مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر، بالإضافة إلى وضوح ممارسات مديري المدارس، الأمر الذي يجعل استجاباتهم متقاربة ومتشابهة، حيث إن القيادة التكيفية لدى مديري المدارس تأتي من واقع ممارستهم لها، وإطلاع الآخرين على آثارها، ولا توجد له علاقة بجنس المعلمين.

وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة كايد (2022)، التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات عينة الدراسة لواقع القيادة التكيفية تُعزى لاختلاف متغير الجنس. وقد اختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة الرويس (2021)، التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات عينة الدراسة لواقع القيادة التكيفية تُعزى لاختلاف متغير الجنس، ولصالح الذكور.

ويبين الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات عينة الدراسة على مجالات واقع القيادة التكيفية لدى مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر والدرجة الكلية، تُعزى لاختلاف متغير المؤهل العلمي. ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شافيه (Scheffe) كما هو موضح في جدول (8).

جدول (8): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة واقع القيادة التكيفية لدى مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر حسب متغير المؤهل العلمي

المجالات	المؤهل العلمي		بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
القدرة على التعلم		المتوسط الحسابي	2.25	2.25	2.72
	بكالوريوس	2.25		.03	.46*
	ماجستير	2.25			.47*
	دكتوراه	2.72			
القيادة العاطفية		المتوسط الحسابي	2.17	2.32	2.70
	بكالوريوس	2.17		.14	.55*
	ماجستير	2.32			.38*
	دكتوراه	2.70			
قيادة بيئة الأعمال		المتوسط الحسابي	2.27	2.28	2.60
	بكالوريوس	2.27		.020	.34*
	ماجستير	2.28			.31*
	دكتوراه	2.60			
العلامة الكلية		المتوسط الحسابي	2.24	2.28	2.67
	بكالوريوس	2.24		.030	.47*
	ماجستير	2.28			.39*
	دكتوراه	2.67			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)

يبين الجدول (8) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات ذوي المؤهل العلمي (دكتوراه) من جهة، ومتوسط تقديرات ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس) وذوي المؤهل العلمي (ماجستير) من جهة ثانية، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح تقديرات ذوي المؤهل العلمي (دكتوراه).

ويُمكن عزو ذلك إلى أن المعلمين ذوي المؤهل العلمي دكتوراه توسعت معارفهم وخبراتهم ومداركهم عن الأنماط القيادية من خلال المساقات التي درسوها في مرحلة الدكتوراه، وبالذات إذا كانت لديهم اتجاهات إيجابية نحو التطور والتغيير نحو الأفضل ومتابعة المستجدات في القيادة، ومن ضمنها القيادة التكيفية، ومن هنا فإن أصحاب المؤهل العلمي دكتوراه في الغالب يكون لديهم إلمام أكبر بالاتجاهات الإدارية الحديثة وأنماط القيادة التربوية.

وقد اختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة كايد (2022)، التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات عينة الدراسة لواقع القيادة التكيفية تُعزى لاختلاف متغير المؤهل العلمي.

ويبين الجدول (7) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة على مجالات واقع القيادة التكيفية لدى مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر والدرجة الكلية، تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وقد يُعزى ذلك إلى أن المعلمين، بغض النظر عن سنوات خبرتهم يتشابهون في حكمهم على واقع القيادة التكيفية لدى مديري المدارس العربية الثانوية داخل الخط الأخضر والمتمثلة بالمقدرة الإدارية على التكيف مع الظروف الجديدة، والتأقلم مع الأحداث الطارئة، والتفاعل الإيجابي مع الاتجاهات الحديثة، وتغيير الأساليب القيادية لتتوافق مع الأحوال والمواقف والأماكن والأوقات والظروف المستجدة، والحالات الطارئة، والأمور غير المتوقعة، والتعامل الفعال مع التحديات المدرسية الداخلية والخارجية.

وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراستي كايد (2022)، ومحمود وآخرين (2024)، اللتين أظهرتا عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات عينة الدراسة لواقع القيادة التكيفية تُعزى لاختلاف متغير سنوات الخبرة. وقد اختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة

الرويس (2021)، التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات عينة الدراسة لواقع القيادة التكيفية تُعزى لاختلاف متغير سنوات الخبرة، ولصالح ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات.

التوصيات:

1. الاستمرار في نشر مبادئ ثقافة القيادة التكيفية لدى قادة المدارس داخل الخط الأخضر.
2. ضمان استمرار القيادة التكيفية، وتعزيزها لدى مديري المدارس من خلال عقد الدورات والندوات والمحاضرات لتنمية مهارات القيادة التكيفية لدى مديري المدارس.
3. إجراء مزيد من الدراسات التي تقيس مدى فاعلية القيادة التكيفية في مؤسسات تربوية أخرى كالجامعات.

المصادر والمراجع باللغة العربية:

- الذهلي، ربيع والطعاني، ورود (2024). القيادة التكيفية وعلاقتها بالتوجه الريادي في المدارس العربية. المجلة العربية للتربية النوعية، 30، 189 – 212.
- ربيع، هادي. (2018). تطوير الإدارة المدرسية. عمان: مكتبة المجتمع العربي.
- الرويس، شيخة. (2021). درجة تطبيق قادة المدارس لأبعاد القيادة التكيفية من وجهة نظر المعلمين في محافظة الدوادمي في المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية الأردنية،(1)6 ، 121. – 97
- سلام، أميرة والشريف، محمد وعيداروس، أحمد. (2023). القيادة التكيفية كمدخل لتعزيز البراعة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق: دراسة تحليلية. دراسات تربوية ونفسية، 130، 212. – 149
- عاصي، أحمد. (2020). دور مديري المدارس الثانوية العربية داخل الخط الأخضر في اختيار الحد الأعلى لمستويات الوحدات التعليمية بمادة اللغة العربية في امتحان الثانوية العامة: المعيقات والحلول المقترحة .أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- الفواز، نجوى. (2024). القيادة التكيفية ودورها في تحقيق الإبداع الاستراتيجي بجامعة تبوك من وجهة نظر قياداتها الأكاديمية. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، 36، 83. – 55
- قنطقجي، سامر. (2019). دور القيادة التكيفية في إحداث التغيير الناجح، مجلة الاقتصاد الإسلامي العالمية، 82(1)، 8–9.
- كايد، رزان. (2022). درجة ممارسة القيادة التكيفية وعلاقتها بمستوى التفاؤل التنظيمي لدى مديري مدارس قصبة الزرقاء. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
- محمود، أشرف وزمزمي، رحاب وإسماعيل، آمنة. (2024). ممارسات القيادة التكيفية لدى مديري مدارس التعليم العام: دراسة ميدانية بمحافظة البحر الأحمر. مجلة العلوم التربوية بجامعة جنوب الوادي، 7(1)،346. – 302
- المومني، واصل. (2020). الإدارة المدرسية الفاعلة. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

References

- Al-Dhuhli, R. & Al-Taani, W. (2024). Adaptive Leadership and its Relationship to Entrepreneurial Orientation in Arab Schools. (in Arabic) *Arab Journal of Special Education, 30*, 189 – 212.
- Al-Fawaz, N. (2024). Adaptive Leadership and its Role in Achieving Strategic Innovation at the University of Tabuk from the Perspective of its Academic Leaders. (in Arabic) *Journal of Educational Sciences and Humanities, 36*, 55 – 83.
- Al-Momani, W. (2020). *Effective School Administration*. Amman: Dar Al-Hamed for Publishing and Distribution.
- Alrwees, S. (2021). Degree of Schools' Leaders Principals Applying the Adaptive leadership domains from the teachers' point view in Aldwaadmy Governorate in KSA. (in Arabic). *Jordanian Educational Journal, 6*(1), 97 – 121.
- Anderson, R., Bailey D., Wu, B., Corazzini, K., McConnell, E., Thygeson, N., & Docherty S. (2015). Adaptive leadership framework for chronic illness: framing a research agenda for transforming care delivery. *ANS Adv Nur's Sci., 38*(2), 83-95.
- Asi, A. (2020). *The Role of Arabic Secondary School Principals within the Green line in choosing the Maximum Level of Educational Units in Arabic Language in the General Secondary School Examination: Obstacles and Suggested Solutions*. (in Arabic). Unpublished PhD thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

- Chughtai, M., Syed, F., Nasser, S. &Chinchilla, N. (2023). Role of adaptive leadership in learning organizations to boost organizational innovations with change self-efficacy. *Curr Psychol.*, 2(37), 1-20.
- Corazzini, K., & Anderson R. (2014). Adaptive leadership and person-centered care: a new approach to solving problems. *N C Med J. 75*(5), 352-364.
- Dunn, R. (2020). Adaptive Leadership: Leading Through Complexity. *International Studies in Educational Administrative ISEA, 48*(1), 1-14.
- Felipe, R. (2019). The Adaptive Leadership Competencies of College Deans in Selected Private Higher Education Institution. *Journal of Public and Private Management, 26*(2), 21-39.
- Harriettem, M. & Rasmussen, R. (2021). *Adaptive Leadership in a Global Economy: Perspectives for Application and Scholarship.* Routledge.
- Heifetz, R. & Linsky, M. (2014). *The practice of adaptive leadership: Tools and tactics for changing your organization and the world*. Cambridge, MA: Harvard Business Press.
- Jefferies, S. (2017). Adaptive leadership in a socially revolving world: A symbolic interactionist lens of adaptive leadership theory. *Performance Improvement, 56*(9), 46-50.
- Jason, B. (2021). *A case study of adaptive leadership in an institution of higher education*. Wichita State University, College of Education, Dept.
- Kayed, R. (2022). *The Degree of Practicing Adaptive Leadership and its Relationship to the Level of Organizational Optimism among Schools Principals in Zarqa District*. (in Arabic). Unpublished Master's Thesis, Al al-Bayt University, Mafraq, Jordan.
- Kefale, S. & Tilaye, K. (2021). The Effects of Adaptive Leadership on Organizational Effectiveness at Public Higher Education Institutions of Ethiopia. *International Journal of Organizational Leadership, 10*, 141-159.
- McOlvin, M. (2018). *Adaptive Leadership Organizational Viewpoints: Charter School Decision-Makers and Supports for Students with Emotional Disturbance through Shifts in Policy*. A Non-published doctoral dissertation, University of California, California. United States of America.
- Melissa, J. (2021). *Effects of Adaptive Leadership on Faculty Engagement in Online Learning in Higher Education: A Mixed Methods Study.* Master theses Drexel University. Pennsylvania.
- Mahmoud, A. et al. (2024). Adaptive Leadership Practices of Public-School Principals. (in Arabic): A Field Study in the Red Sea Governorate. *Journal of Educational Sciences, 7*(1), 302 – 346.
- Nebiyu, K. & Kassahun T. (2021). The Effects of Adaptive Leadership on Organizational Effectiveness at Public Higher Education Institutions of Ethiopia. *International Journal of Organizational Leadership*, *10*(Special Issue), 141-159.
- Owens, R. & Valesky, T. (2017). *Behavior in adaptive leadership and school reform*. Allyn & Bacon Publishers Press.
- Rabie, H. (2018). *Developing School Administration*. (in Arabic). Amman: Arab Community Library.
- Ratchanee, P. & Wirot, S. & Paisan, S. (2020). Indicators of Adaptive Leadership for Teachers in Boromarajonani College of Nursing UnderBoromarachanok Institute: Developing and Testing the Structural Relationship Model. *Journal of Education and Learning. 9*(3), 1-18.
- Sallam, A. et al. (2023). Adaptive Leadership as an Approach to Enhance the Organizational Ambidexterity of Faculty Members at Zagazig University. (in Arabic): An Analytical Study. *Educational and psychological studies, 130,* 149 – 212.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (47) .September 2025
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

Manifestations of Charismatic Leadership Among School Principals in the Negev

Ms. Ghadeer Hatim Abu Jodeh[1], Prof. Nabil Jebreen Jondi*[2]

1PhD student Hebron University, Palestine
Orcid No: 0009-0000-5277-5957
Email: Ghadeer.jodeh@gmail.com

2Professor, Hebron University, Palestine
Orcid No: 0000-0002-5258-6045
Email: jondin@hhebron.edu

Received:
30/09/2024

Revised:
30/09/2024

Accepted:
1/12/2024

***Corresponding Author:**
Ghadeer.jodeh@gmail.com

Citation: Abu Jodeh, G. H., & Jondi, N. J. Manifestations of Charismatic Leadership Among School Principals in the Negev. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 16(47). https://doi.org/10.33977/1182-016-047-016

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: This study aimed to identify the indicators of charismatic personality among school principals in the Negev, in addition to investigate the significance of statistical differences in charismatic leadership indicators according to the educational qualification, years of experience, and type of school.

Methods: The descriptive approach method was used. The charismatic leadership scale was applied on a simple random sample of 188 male and female school principals in the Negev.

Results: The results of the study showed that the level of charismatic leadership among the school principals in the Negev was high. Additionally, there were differences in the means of charismatic leadership attributed to educational qualification in favor of PhD holders, as well as differences due the years of experience, in favor of long experience.

Conclusion: The study provided several recommendations, including the need to provide workshops and academic programs that could enhance leadership traits among educators. It also emphasized the importance of educational leaders sharing their experiences with their colleagues to ensure their success and positive impact.

Keywords: Charismatic leadership, school principals, Negev area, educational leadership styles.

مظاهر القيادة الكاريزمية لدى مديري المدارس ومديراتها في منطقة النقب

أ. غدير حاتم أبو جودة[1]، أ.د. نبيل جبرين الجندي[2]*

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

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

الملخص

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مؤشرات الشخصية الكاريزمية لدى مديري مدارس النقب، بالإضافة لاستقصاء دلالة الفروق الإحصائية في مؤشرات القيادة الكاريزمية وفقا لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة.

المنهجية: لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي من خلال استخدام أداة الاستبانة، وتكوّنت عينة الدراسة من عينة عشوائية بسيطة قوامها (188) مديرا ومديرة من مديري المدارس في النقب.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى القيادة الكاريزمية جاء بمستوى مرتفع لدى مديري ومديرات مدارس النقب، ومديراتها، كما أظهرت الدراسة وجود فروق في متوسطات القيادة الكاريزمية تعزى للمؤهل العلمي، لصالح حملة الدكتوراه، إضافة إلى وجود فروق في متوسطات القيادة الكاريزمية تعزى لسنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الطويلة، فيما لم تكن هناك فروق في متوسطات القيادة الكاريزمية تعزى لنوع المدرسة (ابتدائي، إعدادي، ثانوي).

الخلاصة: خلصت الدراسة إلى عدة توصيات، منها العمل على توفير برامج تدريبية للمديرين الجدد التي من شأنها أن تطوّر السمات القياديّة وتنميها لديهم، وضرورة مشاركة القادة التربويين لخبراتهم ومعرفتهم مع زملائهم الأمر الذي يضمن لهم النجاح والتأثير الإيجابي.

الكلمات المفتاحية: القيادة الكاريزمية، مديرو المدارس، ومديراتها، منطقة النقب.

المقدمة

إنّ القيادات في المؤسسات التربويّة تمثل جوهر العملية الإداريّة وقلبها النابض، ففي عصرنا الحالي تتطور وتتغير عمليات التعليم بسرعة، فكاريزما القائد وقدرته على خلق مناخ ملائم، وتشجيع المرؤوسين على بذل قدراتهم، وتشجيعهم على استخدام الابتكار في عملية التعليم، الأمر الذي يحفز على مواكبة التطور والتقدم في العمليات التعليمية.

ويحتاج نجاح المنظمات إلى توجيهات منظمة، إذ إن النجاح يحتاج إلى أن تمتلك المنظمة منهجا يقوم على الإيجابية، فقد تنوعت الأنماط القياديّة على مر العصور، والقيادة من الأمور الضرورية التي يحتاجها أي مجتمع، ومن هنا فقد بذل العلماء الكثير من الجهود من أجل تحديد السلوكات الإيجابية في المجموعات، ومن هذه العوامل مفهوم القيادة الكاريزمية. (نور وعلي، 2022)

ويشير حسن (2022) إلى أن القيادة تشكل محورا هامّا تستند عليه غالبية الأنشطة في ضوء تنامي المؤسسات وتشعب أعمالها وتعقدها وتأثرها بمؤشرات البيئة الخارجية والاجتماعية والسياسية، الأمر الذي يتطلب إحداث التغيير والتطوير، وهذا لا يتم إلا في ضوء قيادة كاريزماتية واعية.

كما أن وجود قائد تربوي ذي شخصية كاريزميّة هذا من شأنه أن يعزز الأداء الجيد ويحث على التميز والإبداع في مدرسته.

وتعدّ كاريزما المدير ضرورية لتحقيق الأهداف المطلوبة، ويمكن تحقيقها عبر قيادة الفريق وإلهامهم وتحفيزهم، وقدرته على نقل رؤية واضحة تدفعهم للعمل بجدية واستمرار، كما أن الكاريزما تساعد المدير على بناء علاقات قوية مع الفريق، الأمر الذي يساعد على التزام العاملين، وتحسين أدائهم.

ويشير مفهوم القيادة الكاريزمية إلى الأشخاص الذين يحظون بحضور مبهم في مكان عملهم، كما أنهم يتناسبون مع الأدوار القياديّة، وذلك لأن الأتباع ينجذبون بشكل طبيعي لشخصياتهم الساحرة، كما أن القادة الكاريزميين لديهم القدرة على جعل الأتباع يظهرون أفضل ما لديهم من خطط، وتمكنهم من تنفيذها، وتكون علاقاتهم عميقة مع الأفراد، ويمكنهم التواصل بوضوح، ويظهرون القيم المرغوبة عندما يعمل الجميع من أجل الوصول إلى الهدف بطريقة تشاركية ومنظمة. (Denomme, 2021, p 29)

وقد استخدم مفهوم القيادة الكاريزمية لوصف أفراد منفردين يملكون خصائص تمكنهم من القيام بأمور غير عاديّة، وأنها خصائص شخصيّة خاصة تمنح الشخص قدرات مميزة لا يمتلكها سوى قلة قليلة من البشر، وتؤدي لمعاملة الشخص على أنه قائد.

وقد وصف شامير وهووس (Shamir & House, 2018) القيادة الكاريزمية بأنها تفاعل بين القائد ومرؤوسيه، وقد ينتج عنه احترام الذات لدى الأتباع، حيث يكون الفرد مرهونا بالرؤية والرسالة التي وضعها القائد، واستيعاب الأتباع القوي لقيم القائد وأهدافه، بالإضافة لالتزام الأتباع بالقيم التي جددها القائد، واستعدادهم لتجاوز مصالحهم الذاتيّة من أجل الفريق.

وقد أشار إسحاق وآخرون (Ishaq et al, 2022, p:73) إلى أن القيادة الكاريزمية تتميزُ بكونها أسلوباً قيادياً يتميز بقدرة القائد على التأثير في سلوكيات الأفراد واهتماماتهم من خلال جاذبيته الشخصية. القائد الكاريزماتي يستخدم صفاته الشخصية لجذب الآخرين وتحفيزهم نحو تحقيق الأهداف المشتركة. يُعتبر هذا النوع من القيادة فعالًا في تحفيز الأفراد وتعزيز التزامهم، مما يسهم في تحقيق نتائج إيجابية في المؤسسات.

وقد بيّن إسحاق وآخرون (Ishaq et al, 2022, p:73) أن القيادة الكاريزماتية تشتمل على العديد من العوامل كالتحفيز للعمل؛ أي توفر الظروف الداخلية والخارجية التي تحفز المعلم للوصول إلى حالة من التوازن وتحقيق الأهداف التي تلبي احتياجاته ورغباته في العمل المدرسي، كما أن وجود رؤية استراتيجية تُعرض بطريقة ملهمة من قبل القائد الكاريزماتي، يساعد في تحفيز المرؤوسين وزيادة حماسهم نحو تحقيق الأهداف التنظيمية، إضافة إلى ذلك فقدرة القائد الكاريزماتي على نقل الأفكار والرؤى بفعالية، وفهم احتياجات الأفراد والعمل على تلبيتها، وتشجيع التفكير الإبداعي وتقديم أفكار جديدة، هذا من شأنه أن يحفز الأفراد نحو تحقيق الأهداف.

وقد أشار بيرفورمانسي وآخرون (Performanceansi et al, 2024, p:114) إلى أن هناك أبعاداً للقيادة الكاريزمية، تشمل القدرة على وضع رؤية واضحة ومُلهمة للمستقبل، واستعداد القائد لتحمل المخاطر من أجل تحقيق الأهداف، كما أن تصرفات القادة التي تميزهم عن الآخرين وتظهر تفردهم، وقدرتهم على فهم احتياجات الأتباع، وتلبيتها، إضافة إلى وعي القادة بالظروف المحيطة والتكيف معها، الرغبة في التغيير والتطوير بدلاً من الرضا عن الوضع الحالي.

وعن أهمية القيادة الكاريزمية فقد أكد شونغ وآخرون (Chung et al, 2011) أن القيادة الكاريزمية تكتسب أهميّتها عن طريق إشراك المفاهيم الذاتية للأتباع بقوة لصالح المهمة التي حدّدها القائد، فتأثيرات القيادة الكاريزمية تتغير في إبراز الأتباع لقيمهم وهوياتهم، وهناك تأثير مباشر وتأثير غير مباشر للقيادة الكاريزمية على الابتكار، فعن طريق التأثير المباشر فالقيادة الكاريزمية

تلهم الأفراد في الانخراط بسلوكيات مبتكرة، تحفز الأعضاء للبحث عن أساليب جديدة لصالح الفريق، أما التأثير غير المباشر للقيادة الكاريزمية فهي تؤثر على عمليات الفريق، حيث يؤثر قادة الفريق الكاريزماتيون على تطوير هوية قوية للفريق.

وقد وضّح حسن (2022) أن من سمات القائد الكاريزماتي أنه يتميّز بوضوح الرؤيا حيث يكون قادرا على تحويلها لأهداف، وفي الوقت نفسه يمتلك روح المخاطرة لكي يحقّق تلك الرؤيا لأجل تنفيذ حاجات الأتباع، فهو قادر على إدراك القيود التي تفرض عليهم وبالتالي يتصرف بطريقة غير عادية تميزه عن الآخرين.

بعد مراجعة الأدبيات النظرية المنشورة وُجدت دراسات مشابهة أو قريبة من الدراسة الحالية وقد تم الاستعانة بها كونها ذات علاقة مباشرة حيث تم عرض الدراسات من الأحدث إلى الأقدم.

هدفت دراسة (Perfor manceansi et al, 2024) إلى فحص العلاقة بين أداء المعلم والولاء التنظيمي والقيادة الكاريزمية وفقا لآراء معلمي المرحلة الابتدائية الذين يعملون في المدارس الحكومية في أنقرة، وقد استخدمت الدراسة منهجية البحث الكمي بتصميم المسح الارتباطي، وتم استخدام العينة الطبقية لتحديد عينة الدراسة التي بلغت (514) معلما، وأوضحت النتائج أن القيادة الكاريزمية كان لها تأثير ذو دلالة إحصائية على الولاء التنظيمي، في حين كان للولاء التنظيمي تأثير مباشر على أداء المعلم.

سعت دراسة هيودايانا ورفاقه (Hudayana et al, 2023) إلى فحص خصائص القيادة الكاريزمية التي يتمتع بها سوبرايوكو، وهو أستاذ في جامعة مولانا إبراهيم الإسلاميّة، وقد استخدمت الدراسة منهج البحث النوعي، عن طريق استخدام المقابلات، وملاحظات الباحث، وقد كشفت نتائج الدراسة عن توافر خصائص للقيادة الكاريزمية لدى سوبرايوكو وتعمل على تحسين جودة التعليم وهذه الخصائص : المثاليّة، والبلاغة، والرحمة والمشاركة والتي بدورها تسهم في تحسين مخرجات التعليم.

وسعت دراسة الخالدي (2022) إلى التعرف إلى القيادة الكاريزمية لدى رؤساء الأقسام ومقرريها في الجامعة المستنصرية، والتعرف إلى دلالة الفروق في القيادة الكاريزمية لدى رؤساء الأقسام ومقرريها في الجامعة المستنصرية وفق متغير التخصص (علمي – إنساني)، وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية وقد بلغت (100) من رؤساء الأقسام ومقرريها في الجامعة المستنصرية. وقامت الباحثة باستخدام مقياس كونجر كانونجو للقيادة الكاريزمية، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة في مستوى القيادة الكاريزمية تعزى للتخصص ولصالح التخصصات العلمية.

وهدفت دراسة حسن (2022) إلى معرفة مستوى القيادة الكاريزمية لمديري المدارس الابتدائية من وجهة نظر معاونيهم، ومعرفة العلاقة بين مستوى القيادة الكاريزمية ومستوى إدارة الأداء لمديري المدارس في محافظة واسط بالعراق، وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد كانت عينة البحث 400 معلم ومعلّمة، وأوضحت النتائج أن مستوى القيادة الكاريزمية لمديري المدارس الابتدائية كان متوسطا، وأن هناك علاقة طردية بين مستوى القيادة الكاريزمية وإدارة الأداء.

وقد هدفت دراسة يوسف (2022) إلى استقصاء علاقة التأثير بين كل من السمات الشخصية ومهارات العمل الجماعي والمهارات الإدارية للمسؤولين من جهة، كأبعاد للمتغير المستقل القيادة الكاريزمية وإدارة الأزمات من جهة أخرى كمتغير تابع في عينة من المؤسسات الاقتصادية بولاية أم البواقي، وقد كانت عينة الدراسة (65)، وبينت النتائج أن جميع أبعاد القيادة الكاريزمية من سمات شخصية، ومهارات العمل الجماعي والمهارات الإدارية لها علاقة تأثير مع إدارة الأزمات ولو بدرجات متفاوتة في المؤسسات موضع الدراسة.

وقد هدفت دراسة نور (2022) إلى معرفة إظهار تأثير القيادة الكاريزمية فـــي تعزيز رأس المال النفسي الإيجابي في منطقة كربلاء، ومعرفة مدى إمكانية تأثير أبعاد المتغير المستقل القيادة الكاريزمية المتمثلة بالرؤية والتعبير، والحساسية البيئية، والسلوك غير التقليدي، والمخاطرة الشخصية، والحساسية لاحتياجات الأعضاء، في المتغير المعتمد رأس المال النفسي الإيجابي بأبعاده المتمثلة بالكفاءة الذاتية، والتفاؤل، والمرونة، والأمل، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي فـــي جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها وجمعت البيانات من مجتمع الدراسة البالغ (300) منتسب من منتسبي الشعب الإدارية في منطقة كربلاء، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة طردية بين جميع أبعاد القيادة الكاريزمية ورأس المال النفسي الإيجابي.

وهدفت دراسة بركات وعلي (2019) إلى التعرف إلى مظاهر الشخصية الكاريزمية كما يدركها طلبة الجامعة في محافظة طولكرم، وطبق لهذا الغرض مقياس مظاهر الشخصية الكاريزمية على عينة بلغت (478) طالبا وطالبة مسجلين في بعض الجامعات الفلسطينية (القدس المفتوحة والنجاح وفلسطين التقنية خضوري)، وتم اختيار أفرادها بطريقة عشوائية طبقية تبعا لمتغير الجنس والجامعة، وأظهرت النتائج أن تقديرات أفراد الدراسة لمظاهر الشخصية الكاريزمية كانت بمستوى مرتفع، ومن جهة أخرى، توصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيا في مستوى استجابات أفراد الدراسة على مظاهر الشخصية الكاريزمية

لمتغير التخصص لمصلحة الطلبة من التخصصات الصحية والطبية والعلمية، وعدم وجود فروق في هذا المستوى تبعا لمتغيري الجنس والجامعة.

وتعقيبا على هذه الدراسات فلقد تنوعّت المجتمعات في الدراسات السابقة، فمنها ما طبَق في مصر كدراسة (الخالدي، 2022)، ومنها ما طبّق في العراق كدراسة (حسن، 2022) ودراسة (نور، 2022)، ومنها ما طبّق في تركيا كدراسة (Performanceansi et al, 2024)، الأمر الذي يدل على أهمية القيادة الكاريزمية لمختلف المؤسسات،

وقد تشابهت الدراسات السابقة في تناولها موضوع دور القيادة الكاريزمية على متغيّرات مختلفة، منها إدارة الأزمات، وتعزيز رأس المال البشري، كدراسة (يوسف، 2022)، ودراسة (نور، 2022)، أما دراسة (بركات وأبو علي، 2019)، ودراسة (الخالدي، 2022)، فعنيت بموضوع مظاهر القيادة الكاريزمية، وقد تشابهت دراسة (الخالدي، 2022) ودراسة حسن (2022) في هدف الدراسة "معرفة مستوى القيادة الكاريزمية".

إن هذه الدراسة تتفق مع الدراسات السابقة في منهجية البحث، حيث إنها استخدمت منهج البحث الوصفي مثل دراسة (الخالدي، 2022) ودراسة (بركات وعلي، 2019).

وتمتاز الدراسة الحالية عن سابقاتها بأنها تناولت مظاهر القيادة الكاريزمية لدى مديري المدارس ومديراتها بالداخل الفلسطيني المتمثل بمنطقة النّقب.

مشكلة الدراسة:

يمر هذا العصر بعديد من التغيرات المتسارعة في شتى المجالات، ما أدى إلى إحداث ثورة بالمعرفة، حيث تحولت المجتمعات لمجتمعات تركز على الإبداع الفكري، الأمر الذي شكّل ضغطا على مؤسسات التعليم للعمل على تطوير أساليبها الإدارية محاولة مواكبة التطورات السريعة، ولا بد للقادة التربويين من تبني ثقافة تنظيمية تعمل على التوليد المعرفي والإثراء المعرفي والمعلوماتي، ونشرها لاستخدامها في خدمة العملية التعليمية (الخالدي، 2022).

فالعملية التربوية شأنها شأن أي عملية أخرى لن تتقدم ما لم تكن قياداتها قادرة على إحداث التغيير اللازم في إدارة المؤسسات التربوية، وحتى نرتقي بتلك المؤسسات فهذا يتطلب وجود قيادة كاريزميّة والتي تستطيع الوصول إلى الأداء الأمثل وتحقيق أهداف المؤسسة.

إضافة إلى ذلك ومن خلال الممارسة الميدانية في المدارس الثانوية في منطقة النقب بالداخل الفلسطيني، وجد أنه أحيانا يتأثر عمل العاملين وتفانيهم بكاريزما وسمات المدير، الأمر الذي شكّل للباحثين دافعا قويا للكشف عن مؤشرات القيادة الكاريزمية لدى مديري المدارس في النقب، عبر إجراء دراسة علميّة، تستقصي مظاهر القيادة الكاريزمية وهو موضوع لم يسبق أن درس في الداخل الفلسطيني، وبالتالي من الضرورة الكشف عن هذه المظاهر لدى مديري ومديرات المدارس.

وتأسيسا على ما سبق فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي: ما مظاهر القيادة الكاريزمية كما يدركها المديرون والمديرات في منطقة النقب؟

وينبثق من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الأتية:

1. هل تختلف متوسطات درجات القيادة الكاريزمية لدى المديرين والمديرات باختلاف المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)؟
2. هل تختلف متوسطات درجات القيادة الكاريزمية لدى المديرين والمديرات باختلاف سنوات الخبرة (قصيرة (1–5) عام، متوسطة (5–10)، طويلة (أكثر من 10 أعوام)؟
3. هل تختلف متوسطات درجات القيادة الكاريزمية لدى المديرين والمديرات باختلاف نوع المدرسة (ابتدائي، إعدادي، ثانوي)؟

كما وتهدف هذه الدراسة إلى:

1. الكشف عن مؤشرات
2. الشخصيّة الكاريزمية لدى مديري مدارس النقب.
3. السعي لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية في مؤشرات القيادة الشخصيّة الكاريزمية وفقا لكل من المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة.

أهمية الدراسة:

يعد المورد البشري من أهم العناصر في المؤسسة، لذا من الأولويات الوصول به إلى مرحلة التطوير والتغيير التنظيمي، وذلك من خلال تنمية فاعليته داخل المؤسسة ومن الصعب الوصول لهذا إلا إذا كانت القيادة ناجحة وفعالة والتي توجّه الأفراد نحو السلوك المرغوب الذي يتماشى مع أهداف المؤسسة، لذا فأهمية البحث الحالي تكمن في أهمية العينة ودورها في إحداث التغيير وتطويره.

تأتي الأهمية النظريّة الذي تستهدفه الدراسة كونه يعالج موضوعا قياديا سيكولوجيّا وهو القيادة الكاريزمية، كما أن هذه الدراسة تحاول إثراء الميدان التربوي بدراسة عن القيادة الكاريزمية.

ومن ناحية تطبيقية فستمهد هذه الدراسة المجال أمام الباحثين والمهتمين لإجراء مزيد من الدراسات المستقبلية حول القيادة الكاريزمية، وتتيح لهم استخدام مقياس كونجر كانونجو المعرب للقيادة الكاريزمية، كما أنّ نتائج الدراسة ستسهم في تحديد مستوى القيادة الكاريزمية لدى القيادات التربوية في النقب.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على المجالات الآتية:

1. المجال البشري: اقتصرت إجراءات هذه الدراسة على عينة من مديري مدارس النقب.
2. المجال المكاني: تم تطبيق إجراءات الدراسة في مدارس النقب.
3. المجال الزمني: تم إجراء الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2023-2024.
4. المجال الموضوعي: اقتصرت هذه الدراسة على موضوع القيادة الكاريزمية.

مفاهيم الدراسة:

القيادة الكاريزمية:

عرّف بيرفورمانسي وآخرون (Performanceansi et al, 2024, p:114) القيادة الكاريزمية بأنها "نمط من القيادة يتميز بقدرة القائد على إلهام وتحفيز الأتباع من خلال رؤيته الشخصية وجاذبيته. والقادة الكاريزماتيون يخلقون رؤية ملهمة ويحفزون الآخرين على تحقيق أهداف تتجاوز التوقعات. هذه القيادة تعزز من الولاء والانتماء بين الأفراد، مما يؤدي إلى تحسين الأداء في بيئات العمل، مثل المدارس".

وتعرف القيادة الكاريزمية إجرائيا على أنها الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس القيادة الكارزمية المستخدم في الدراسة.

مديرو المدارس ومديراتها: يعرّف الطنيجي (2020) مديري المدارس بأنهم "المحرك الرئيس للعملية التعليمية في الميدان التربوي، يؤدون واجباتهم الإدارية من متابعة المعلمين والطلبة، ويقومون بأدوارهم الاجتماعية من خلال تواصلهم مع أولياء الأمور، كما أنهم القدوة في غرس القيم الإيجابية وتوفير البرامج التي تدعم الطلبة وتنمي مهاراتهم، ويضعون الخطط للارتقاء بهم".

منطقة النقب: تعرّف إبراهيم (2023) صحراء النقب بأنها "جزء من شبه جزيرة سيناء، متمثلا بوادي عربة، تبلغ مساحتها (14.000) كيلو متر مربع وتقطنها الكثير من القبائل والعشائر العربية وترتبط ارتباطا اجتماعيا بقبائل سيناء وشبه الجزيرة العربية والأردن، كانت جزءا من فلسطين الانتدابية وتقع اليوم ضمن حدود دولة إسرائيل السياسية "فلسطين المحتلة"، ونصف سكانها من البدو من بعد حرب 1948".

منهجيّة البحث وإجراءاته

وظفت الدراسة المنهج الوصفي الذي يصف الظاهرة كما هي في الواقع وذلك من أجل وصف مستوى ومظاهر القيادة الكاريزمية لدى مديري مدارس الداخل الفلسطيني ومديراتها في منطقة النّقب.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري مدارس النقب ومديراتها في الداخل الفلسطيني والبالغ عددهم (350)، منهم (21) مديرةً، و(329) مديرا.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية بسيطة تم اعتمادها باستخدام معادلة ستيفن ثومبسون، حيث بلغ العدد المقترح من المعادلة 184 مديراً ومديرة، وبعد التطبيق تم الحصول على استجابات مكونة من 188 مديرا ومديرة، صالحة للتحليل. والجدول الآتي (1) يبين توزيع أفراد العينة وفقا للمتغيرات التصنيفية.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغيرات المؤهل العلمي ونوع المدرسة وسنوات الخبرة

المتغير		العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	60	31.9
	ماجستير	104	55.3
	دكتوراه	24	12.8
نوع المدرسة	ابتدائي	56	29.8
	إعدادي	83	44.1
	ثانوي	49	26.1
سنوات الخبرة	قصيرة (1-5) سنوات	43	22.9
	متوسطة (5-10)سنة	96	51.1
	مرتفعة (أعلى من 10 سنوات	49	26.1
المجموع		188	%100

أداة الدراسة

لغرض تحقيق أهداف البحث استخدمت الدراسة مقياس كونجر كانونجو للقيادة الكاريزمية (Kanungo-Conger 1987)، وقد أمكن ترجمة فقرات المقياس من اللغة الإنجليزية واستخدمت كذلك طريقة الترجمة العكسية للتحقق من دقة الترجمة، وهو أحد مقاييس الكاريزما الأكثر شيوعا، ويتكون هذا المقياس من (25) بندا، ويهدف إلى تقييم نقاط القوة في خمسة مجالات: الرؤية، وسرعة الاستجابة للآخرين، وسرعة الاستجابة للفرص، والإقدام على المخاطر، واتباع طرائق غير تقليدية)، واحتوى المقياس على بدائل سداسية تتراوح بين تنطبق علي تماما إلى لا تنطبق علي أبدا.

تصحيح المقياس:

تعطى الاستجابة (ينطبق علي تماما) 5 درجات، والاستجابة (ينطبق غالبا) 4 درجات، والاستجابة (ينطبق) 3 درجات، والاستجابة ينطبق علي أحيانا درجتان، والاستجابة (لا ينطبق إطلاقا) درجة واحدة.

وتعتبر الدرجة مرتفعة إذا زاد المتوسط الحسابي عن (3.66)، ومتوسطة إذا وقع المتوسط الحسابي بين (2.33-3.66)، وتكون الدرجة منخفضة إذا قل المتوسط الحسابي عن (2.33).

صدق الأداة

تم التحقق من دلالات صدق مقياس القيادة الكاريزمية عن طريق صدق المحكمين، إذ تم عرض الأداة على سبعة محكمين من ذوي الاختصاص في القيادة التربوية، وقد تم إجراء بعض التعديلات الطفيفة على بعض الصياغات اللغوية، التي اقترحها المحكمون وكذلك أجري بعض التعديل المتعلق بدقة الترجمة من اللغة الإنجليزية، ولم يتم حذف أي من فقرات المقياس.

كما تم التحقق من دلالات صدق البناء عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس والجدول (2) يبين قيم معمل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية والدلالة الإحصائية.

جدول (2): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة:

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	مستوى الدلالة
	.34	.001
	.28	.001

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	مستوى الدلالة
	.29	.001
	.37	.001
	.28	.001
	.38	.001
	.33	.001
	.37	.001
	.46	.001
	.53	.001
	.43	.001
	.23	.001
	.42	.001
	.55	.001
	.38	.001
	.47	.001
	.41	.001
	.48	.001
	.51	.001
	.30	.001
	.47	.001
	.43	.001
	.41	.001
	.50	.001
	.40	.001

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بيرسون بين كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية تتراوح ما بين (.23 – .55)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=.05)، وبهذا فالمقياس يتمتع بمؤشرات جيدة لصدق البناء.

ثبات الأداة:

حسب الثبات بحساب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وقد كانت النتائج كما هو موضح في الجدول (3).

جدول (3): نتائج معامل الثبات (Cronbach Alpha) للأداة:

عدد الفقرات	معامل الثبات " ألفا كرونباخ"
25	.91

يلاحظ من الجدول أعلاه قيمة الثبات لمقياس القيادة الكارزمية في البيئة الفلسطينية بلغت (.91) وهي قيمة مرتفعة وتسمح باستخدام المقياس لأغراض الدراسة.

عرض النتائج ومناقشتها:

نص السؤال الأول على: ما مظاهر القيادة الكاريزمية كما يدركها المديرون والمديرات في منطقة النقب؟

ومن أجل ذلك أمكن استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مقياس القيادة الكاريزمية، والجدول (4) يبين نتائج التحليل.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لكل فقرة من فقرات مقياس القيادة الكاريزمية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أؤثر على الآخرين من خلال إظهار الاحترام المتبادل	4.36	.91	مرتفعة
2	أتعرّف بسهولة على الحواجز/ القوى داخل المدرسة التي قد تمنع تحقيق أهدافي، أو تعيقها.	4.49	.930	مرتفعة
3	أنخرط في سلوك غير تقليدي من أجل تحقيق الأهداف	4.31	1.05	مرتفعة
4	عند تنظيم المشاريع أغتنم الفرص الجديدة عند تحقيق الأهداف	4.47	1.01	مرتفعة
5	أبدي حساسية لاحتياجات الأعضاء الآخرين ومشاعرهم في المدرسة	4.33	.940	مرتفعة
6	أستخدم وسائل غير تقليدية لتحقيق الأهداف	4.23	.990	مرتفعة
7	أشارك في نشاطات تنطوي على قدر كبير من التضحية سعيًا لتحقيق الأهداف	4.32	1.02	مرتفعة
8	أدرك بسهولة القيود الموجودة في البيئة المادية (القيود التكنولوجية ونقص الموارد وما إلى ذلك) التي قد تقف في طريق تحقيق الأهداف التنظيمية	4.48	1.06	مرتفعة
9	أؤيد اتباع مبدأ راسخ وغير محفوف بالمخاطر في مسارات العمل لتحقيق الأهداف التنظيمية	4.29	1.09	مرتفعة
10	أقدم أهدافا استراتيجية وتنظيمية ملهمة	4.31	.98	مرتفعة
11	أدرك بسهولة القيود في البيئة الاجتماعية والثقافية (المعايير الثقافيّة ونقص الدعم الشعبي، وما إلى ذلك:) والتي قد تقف في طريق تحقيق الأهداف التنظيمية	4.43	1.08	مرتفعة
12	أتحمّل مخاطر شخصية عالية من أجل المدرسة	4.14	1.09	مرتفعة
13	أنا قادر على التحفيز من خلال التوضيح الفعال لأهمية ما يفعله أعضاء التدريس	4.46	1.00	مرتفعة
14	أقوم باستمرار بتوليد أفكار لمستقبل المدرسة:	4.31	1.0	مرتفعة
15	أنا متحدّث مثير للحماسة	4.34	.95	مرتفعة
16	أعبر عن اهتمامي الشخصي باحتياجات المعلمين ومشاعرهم في المدرسة	4.34	1.0	مرتفعة
17	أحاول الحفاظ على الوضع الراهن أو الطريقة العادية لعمل الأشياء	4.19	1.05	مرتفعة
18	غالبا ما أظهر سلوكا فريدا للغاية يفاجئ الأعضاء الآخرين في المدرسة	4.39	1.026	مرتفعة
19	أدرك قدرات الأعضاء الآخرين ومهاراتهم في المدرسة	4.29	1.036	مرتفعة
20	غالبًا ما أتحمل تكاليف شخصية باهظة من أجل مصلحة المدرسة	4.19	1.03	مرتفعة
21	يبدو أن إنجازي حاذق عند عرضه أمام الهيئة التدريسية	4.13	.960	مرتفعة
22	لدي رؤية إذ غالبًا ما أطرح أفكارًا حول احتمالات المستقبل	4.24	.98	مرتفعة
23	أدرك على الفور الفرص البيئية الجديدة (الظروف المادية والاجتماعية المواتية) التي قد تسهل تحقيق أهداف المدرسة	4.28	1.08	مرتفعة
24	أدرك القيود المفروضة على أعضاء الهيئة التدريسية	4.21	1.07	مرتفعة
25	سعيًا وراء أهداف المدرسة، أشارك في نشاطات تنطوي على مخاطر شخصية كبيرة	4.36	.980	مرتفعة
	الدرجة الكلية	4.32	.410	مرتفعة

يتبين من الجدول (4) أن جميع فقرات المقياس جاءت أعلى من (3.66)، ما يعني أن جميع مؤشرات القيادة الكاريزمية ومظاهرها لدى المديرين والمديرات في منطقة النقب مرتفعة.

وقد حظيت الفقرة رقم (2) التي تنص على (أتعرّف بسهولة على الحواجز/ القوى داخل المدرسة التي قد تمنع تحقيق أهدافي أو تعيقها) بأعلى الفقرات بمتوسط حسابي بلغ (4.49) وانحراف معياري بلغ (.93)، فيما حظيت الفقرة رقم (21) التي تنص على

(يبدو أن إنجازي حاذق عند عرضه أمام الهيئة التدريسية) على أدنى الفقرات بمتوسط حسابي بلغ (4.13) وانحراف معياري بلغ (.96)، في حين أن الدرجة الكلية للفقرات كانت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (4.32) وانحراف معياري بلغ (.41).

وتعزى هذه النتيجة إلى أن مديري مدارس النقب ومديراتها يتمتعون بشخصية ذات كاريزما عالية، ولديهم القدرة على التأثير والإلهام وتحفيز الآخرين لتحقيق الأهداف المشتركة، ويتميزون بصياغة رؤية واضحة ومثيرة تحفز الفريق وتوجههم نحو الأهداف المطلوبة، وباستطاعتهم توصيل أفكارهم ومفاهيمهم بشكل جلي وواضح، الأمر الذي يزيد من فهم الفريق للأهداف، ولعل هذه الخصائص قد اكتسبها المديرون بحكم بيئة منطقة النقب، فهم أبناء عشائر بدوية بصورة عامة، وربما كان لعوامل البيئة البدوية والعادات والتقاليد السائدة أثر في تشكيل كاريزما شخصياتهم القيادية، عدا عن أن الحرية المتاحة للمدير والمديرة في نظام التعليم في النقب، حيث يمنح للمدير والمديرة في هذه المنطقة صلاحيات كبيرة، ساعدت في بناء ثقة المديرين والمديرات في أنفسهم وفي قدراتهم تجعلهم ذوي مؤشرات كارزمية مرتفعة.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (حسن، 2022) التي بينت أن مستوى القيادة الكاريزمية لدى مديري المدارس الابتدائية في محافظة واسط – العراق، جاء بمستوى متوسط، وربما يعزى هذا الاختلاف إلى اختلاف المنطقة التي ينتمي إليها المديرون، فمديرو الدراسة الحالية من منطقة النقب، وربما الثقافة المحليّة لها دور في تشكيل سلوكيّات القادة وشخصياتهم، إضافة إلى ذلك فالمديرون يتبعون أساليب قيادية تعكس القيم الاجتماعية والتقاليد المحلية، مما يؤثر في طريقة تواصلهم وتفاعلهم مع الآخرين، ومن المعروف أن الثقافة المحلية في النقب، هي ثقافة ملتزمة، ومحافظة جدا، وفيها تقاليد بدوية، والجميع ملزم بها، من الممكن أن هذه الثقافة أثرت على كاريزما المديرين في النقب، وجعلتهم يحظون بمستوى مرتفع من الكاريزما، كما أن التجارب القاسية التي يتعرض لها الأشخاص في النقب كالبيئة الصحراوية القاسية، وهدم منازلهم، ومنعهم من البناء، والغرامات العالية التي تفرض عليهم قسرا.. الخ، ووقوفهم في وجه الظروف القاسية، جعلت منهم أفرادا ذوي كاريزما عالية.

نص السؤال الثاني على: هل تختلف متوسطات درجات القيادة الكاريزمية لدي المديرين والمديرات باختلاف المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)؟

ومن أجل ذلك تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات لمتوسطات درجات القيادة الكاريزمية وفقا للمؤهل العلمي والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات درجات القيادة الكاريزمية وفقا للمؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بكالوريوس	60	104.11	11.20
ماجستير	104	109.78	9.90
دكتوراه	24	110.12	7.10
المجموع	188	108.02	10.34

ولغاية التحقق من الفروق الإحصائية، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق في متوسطات القيادة الكاريزمية وفقا لمتغير المؤهل العلمي، والجدول (6) يبين ذلك:

الجدول (6): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق في متوسطات القيادة الكاريزمية وفقا للمؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1345.76	2	672.88	6.67	.0020
داخل المجموعات	18664.15	185	100.88		
المجموع	20009.91	187			

تشير البيانات في الجدول (6) إلى أنه توجد فروق في درجات القيادة الكاريزمية تعزى للمؤهل العلمي، حيث كانت قيمة ف (6.67) وكانت قيمة الدلالة الإحصائية (.002) وهي قيمة أقل من قيمة مستوى الدلالة (.05)، وهذا يعني أنه توجد فروق في متوسطات القيادة الكاريزمية وفقا لمؤهل المدير.

ومن أجل فحص اتجاه الدلالة الإحصائية استخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجدول (7) يبين نتائج الاختبار.

الجدول (7): نتائج اختبار شيفيه للفروق البعدية على مقياس القيادة الكارزمية وفقا لمتغير المؤهل العلمي.

	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
بكالوريوس	-	*5.67	*6.00
ماجستير	*5.67	-	3.30
دكتوراه	*6.00	3.30	-

يظهر من الجدول (7) أن هناك فروقاً في المؤهل العلمي الماجستير والبكالوريوس من جهة، والمؤهل العلمي الدكتوراه والبكالوريوس من جهة أخرى وكانت الفروق لصالح الماجستير (بين المؤهل العلمي البكالوريوس والماجستير) من جهة، ومن جهة أخرى كانت الفروق لصالح الدكتوراه (بين الدكتوراه والبكالوريوس)، وجميع هذه الفروق قد كانت دالة لصالح حملة الدكتوراه.

وتعزى هذه النتيجة إلى أنه من الممكن اعتبار الكاريزما خبرات يمكن اكتسابها بالتعلم والمثابرة والاجتهاد، فكلّما حصل الفرد على مؤهل علمي أعلى فهذا من شأنه أن يعزّز ثقته بنفسه، وينمي الكاريزما لديه، فالمدير الحاصل على المؤهل العلمي الماجستير يتمتع بكاريزما أكثر وضوحاً من المدير الحاصل على بكالوريوس، كما أن المدير الحاصل على درجة الدكتوراه فالكاريزما لديه أكثر تأثيراً من المدير الحاصل على الماجستير.

وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن المؤهلات العلمية من الممكن أنها قد تعزز من ثقة المدير بنفسه، وبالتالي تمنحه معرفة أعمق في مجاله، الأمر الذي من شأنه أن ينعكس في طريقة تواصله مع العاملين لديه، فالقادة الذين يمتلكون خلفية تعليمية قوية من الممكن أن تكون لديهم القدرة على اتخاذ القرار ذي المعنى مما يساعد على إلهام الآخرين وإقناعهم برؤاهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Hudayana et al, 2023) فإمام سوبرايوكو، وهو أستاذ في جامعة مولانا إبراهيم الإسلاميّة، الحاصل على درجة الأستاذية، والتي يمكن اعتبارها درجة قوية، أهلته لأن يمتلك خصائص للقيادة الكاريزمية نتيجةً لمؤهله العلمي العالي، والتي علمت على تعزيز جودة التعليم.

نص السؤال الثالث على: هل تختلف متوسطات درجات القيادة الكاريزمية لدي مديري المدارس الثانوية في منطقة النقب باختلاف سنوات الخبرة (قصيرة (1–5) عام، متوسطة (5–10)، طويلة (أكثر من 10 أعوام)؟

ومن أجل ذلك حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات لمتوسطات درجات القيادة الكاريزمية وفقا لسنوات الخبرة، والجدول (8) يبين ذلك.

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات درجات القيادة الكاريزمية وفقا لسنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قصيرة (1-5) أعوام	43	104.90	10.73
متوسطة (5-10) أعوام	96	107.91	10.31
طويلة (أكثر من 10 أعوام)	49	110.95	9.37
المجموع	188	108.02	10.34

ثم استخدم تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق في متوسطات القيادة الكاريزمية وفقا لمتغير سنوات الخبرة، والجدول التالي (9) يبين ذلك.

الجدول (9): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمتوسطات القيادة الكاريزمية وفقا لسنوات الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	841.03	2	420.51	4.05	.019
داخل المجموعات	19168.88	185	103.61		

مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجموع	20009.91	187			

تشير البيانات في الجدول (9) إلى أن قيمة "ف" قد بلغت (4.05) وهي قيمة دالة عند مستوى (α≤.05)، وهذا يعني أنه يوجد فروق في متوسطات القيادة الكاريزمية وفقا لمؤهل المدير العلمي، ومن أجل فحص اتجاه الدلالة الإحصائية فقد حسب اختبار شيفيه للفروق البعدية، والجدول (10) يبين نتائج اختبار شيفيه.

الجدول (10): نتائج اختبار شيفيه للفروق البعدية وفقا لمتغير لسنوات الخبرة.

	خبرة قصيرة	خبرة متوسطة	خبرة طويلة
خبرة قصيرة	-	3.00	*6.05
خبرة متوسطة	3.00	-	3.04
خبرة طويلة	*6.05	3.04	-

تشير البيانات في الجدول (10) إلى أن هناك فروقا في القيادة الكاريزمية تعزى لسنوات خبرة المدير، ولما كان المتوسط الحسابي للمديرين ذوي الخبرة الطويلة هو الأعلى من بين الفئات، فإن ذلك يعني أن المديرين ذوي الخبرة الطويلة يتمتعون بدرجات أعلى في القيادة الكاريزمية من المديرين ذوي الخبرة القصيرة والمتوسطة.

ولعل ذلك يعزى إلى أن الخبرة الواسعة من الممكن أن تجعل الفرد يطوّر من الكاريزما لديه، إذ إنه من غير الممكن أن يكون الفرد قائدا متمتعا بشخصية كاريزمية فقط من خلال أنها مهارة موجودة لديه منذ الولادة، فمع الوقت، ومن خلال الخبرات اليومية التي يمارسها المدير مع زيادة سنوات العمل فإنه لا بدّ أن تتطور لديه خصائص في شخصيته تعزز من الكاريزما لديه، وتجعله قادرا على اتخاذ القرارات وتوجيه العاملين بصورة أفضل مما هي عليه لدى المديرين والمديرات من ذوي الخبرة المتوسطة أو القليلة.

كما أنه ربما أن الخبرة الواسعة لدى المدير توفر له فهم عميق للتحديات والفرص، الأمر الذي يعزز ثقة المدير بنفسه، والتي من شأنها أن تنعكس على طريقة تواصله مع العاملين، الأمر الذي يجعله أكثر إلهاما وجاذبية، كما أن الخبرة تمنح المدير القدرة على اتخاذ قرارات مدروسة، مما يزيد من احترام الآخرين له ويعزز من كاريزما شخصيته.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (Giannoukou, 2023) التي توصّلت إلى أنّ سمات شخصيّة معيّنة كالانبساط والضمير ترتبط بسلوك القيادة الكاريزمية يمكنها المساهمة في قدرة القائد على التأثير على الآخرين وليس الخبرة.

وربما أن هذا الاختلاف يعود إلى أن السمات الشخصية هي التي تمنح المدير طابعه الفريد، وتجعله قادرا على جذب الأفراد من حوله وتشكيل علاقات مؤثرة، فالكاريزما تكون جزءاً من شخصيته، ولكن هناك بعض المؤثرات التي تعزز من الكاريزما للمدير كالخبرة، حيث إنها تضيف للمدير نضوجا وعمقا في فهم الأمور، الأمر الذي يجعل الأفراد يشعرون بالثقة تجاهه، فكل موقف تعرض له المدير يضيف لرصيده من الخبرة ما يساعده على فهم أعمق، وتواصل أكثر فعالية، لذلك كلما زادت خبرة المديرين فإنها تعطيهم حكمة في اتخاذ القرارات، وثقة أكبر بالنفس الأمر الذي يعزز الكاريزما لديهم.

نص السؤال الرابع على: هل تختلف متوسطات درجات القيادة الكاريزمية لدي المديرين والمديرات باختلاف نوع المدرسة (ابتدائي، إعدادي، ثانوي)؟

ومن أجل ذلك، حسب أولا المتوسطات الحسابية والانحرافات لمتوسطات درجات القيادة الكاريزمية وفقا لنوع المدرسة، والجدول (11) يبين ذلك.

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات درجات القيادة الكاريزمية وفقا لنوع المدرسة (ابتدائي، إعدادي، ثانوي).

نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ابتدائي	56	108.41	9.57
إعدادي	83	106.78	10.51
ثانوي	49	109.67	10.83

نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموع	188	108.02	10.34

ثم تم حساب تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق في متوسطات القيادة الكاريزمية وفقا لمتغير نوع المدرسة والجدول (12) يبين ذلك.

الجدول (12): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمتوسطات القيادة الكاريزمية وفقا لنوع المدرسة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	269.48	2	134.7	1.26	.2850
داخل المجموعات	19740.42	185	106.70		
المجموع	20009.91	187			

تشير البيانات في الجدول (12) إلى أن قيمة "ف" قد بلغت (1.26) وهي قيمة دالة غير دالة عند مستوى ($\alpha \leq .05$) وهذا يعني أنه لا يوجد فروق في متوسطات القيادة الكاريزمية للمديرين وفقا لنوع المدرسة.

ولعل ذلك يعزى أن الكاريزما لدى المديرين والمديرات لا ترتبط بنوع المدرة التي يديرها، فهي أمر مرتبط بالشخصية والخبرات التي مرت بها، كما أن كاريزما المدير تعتمد على صفاته الشخصية، كالتعاطف، القدرة على التواصل، الثقة بالنفس...، حيث إن هذه الصفات تكون موجودة لدى المدير بغض النظر عن نوع المدرسة، إضافة إلى ذلك فالمدير الذي لديه رؤى واضحة وأهداف محددة يمكنه التأثير بشكل إيجابي على بيئة العمل بغض النظر عن المرحلة التعليمية.

إضافة إلى ما سبق فالقائد الكاريزمي لديه القدرة على التكيف مع مختلف بيئات العمل، كما أن مهارة التواصل التي يستخدمها المدير مع المعلمين والطلاب وأولياء الأمور هي مهارة لا تتعلق بنوع المدرسة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (بركات وعلي، 2019) التي ذكرت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى استجابات الأفراد لمظاهر الشخصية الكاريزمية تبعا لمتغير الجامعة.

وربما ينبع هذا الاتفاق من أن الكاريزما تعتمد على السمات الشخصية والقدرات القيادية، أكثر من أي شيء آخر، فالكاريزما لا تتغير حسب نوع المدرسة أو اسم الجامعة، بل هي نابعة من قدرة القائد على التأثير والإلهام بغض النظر عن البيئة، فالشخص الكاريزمي من الممكن أن يترك الأثر نفسه في أي سياق يعمل به، بغض النظر عن نوعه أو اسمه، وذلك لأن تأثيره نابع من داخله ومن طريقته في التعامل مع الآخرين، فالكاريزما هي سلاح القائد الذي يعمل به في كل مكان، مهما كان نوع أو اسم المدرسة.

التوصيات:

في ضوء النتائج توصي الدراسة بما يأتي:

- تعزيز المحافظة على توفير دورات تدريبية وورش عمل وبرامج أكاديميّة في مراكز التأهيل الموجودة بالنقب، والتي من شأنها أن تطوّر وتنمي السمات القياديّة لدى التربويين في النقب.
- تعزيز مشاركة القادة التربويين في منطقة النقب لخبراتهم ومعرفتهم مع زملائهم الأمر الذي يضمن لهم النجاح والتأثير الإيجابي.
- تعزيز دورات تدريبية للقادة التربويين في منطقة النقب، إذ إن من شأنها أن تساعدهم على المرونة في التعامل، حيث يتطلب كل نوع من المدارس أساليب مختلفة في التعامل مع المعلمين والطلاب.
- إجراء دراسات حول القيادة الكاريزمية في منطقة النقب وعلاقتها مع متغيرات أخرى كالالتزام التنظيمي.

المصادر والمراجع باللغة العربية

- إبراهيم، آية. (2023). تعرف بـــ السبع وسماها العباسيين تربان.. أين تقع صحراء النقب وكم يبلغ عدد سكانها؟ موقع المصري اليوم https://www.almasryalyoum.com/news/details/3009042
- بركات، زياد وأبو علي، ليلى. (2019). مظاهر الشخصية الكاريزمية المدركة لدى طلبة الجامعة في محافظة طولكرم. *مجلة الجامعة العربية الأمريكية للبحوث*، 5 (1)، 108-140.
- حسن، أحمد. (2022). القيادة الكاريزمية وعلاقتها بإدارة الأداء لمديري المدارس الابتدائيّة في محافظة واسط. *مجلة العلوم الإنسانية*، *18* (51)، 1-29.
- الخالدي، أمل. (2022). القيادة الكاريزمية لدى رؤساء ومقرري الأقسام في الجامعة المستنصرية. الجامعة المستنصرية – كلية التربية. *مجلة البحوث النفسية*، 33 (4). 565-595
- الطنيجي، فهد. (2020). مدير *المدرسة*. وزارة التربية والتعليم. الإمارات العربية المتحدة، https://u.ae/hr/participate/blogs/blog?id=520
- نور، عباس وعلي، صفاء. (2022). *دور القيادة الكاريزمية في تعزيز رأس المال النفسي الإيجابي (دراسة استطلاعية لآراء عينة من العاملين في العتبة المقدسة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإدارة والاقتصاد – جامعة كربلاء– العراق.
- يوسف، عطية. (2022). دور القيادة الكاريزمية في إدارة الأزمات (دراسة حالة عينة من المؤسسات الاقتصادية). *مجلة الدراسات في الاقتصاد وإدارة الأعمال*، 5 (2)، 45-88

References

- rapporteurs at Al-Mustansiriya University. Al-Mustansiriya University - College of Education. *Journal of Psychological Research*, 33(4).565-595 (in Arabic)
- Barakat, Z. & Abu Ali, L. (2019). Manifestations of charismatic personality perceived among Tulkarm University students. Arab American *University Journal of Research*, 5 .(1) , 108-140. (In Arabic)
- Chung, A., Chen, I. H., Lee, A. Y. P., Chen, H. C., & Lin, Y. (2011). Charismatic leadership and self-leadership: A relationship of substitution or supplementation in the contexts of internalization and identification. Journal of Organizational Change Management, (24),3, 299-313. https://doi.org/10.1108/09534811111132703
- Conger, J.A. (1989). *The charismatic leader: Behind the mystique of exceptional leadership*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Denomme. D, (2021), *Explore charismatic leadership characteristics, pros, and cons*. International Consortium of Agile. https://translate.google.iq
- Giannoukou, I, (2023), *Personality Traits and Charismatic Leader: An Innovative Perspective on Leadership*. Department of Management Science and Technology, University of Patras, Greece.
- Hassan, A. (2022). Charismatic leadership and its relationship to performance management for primary school principals in Wasit Governorate. *Journal of Human Sciences*, *18*(51) .(In Arabic)
- House, R. J., & Howell, J. M. (1992). Personality and charismatic leadership. The Leadership Quarterly, 3(2), 81-108
- House, R. J., (1977), *A 1976 Theory of Charismatic Leadership*, in J. G. Hunt and L. L. Larson (Eds.), Leadership: The Cutting Edge, Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Hudayana, K & Imron .A & Juharyanto & Imam, M. (2023). *Journal Of Education, Teaching, and Learning*. 8(2), 179-185. (in Arabic)
- Ishaq, F., Hamzeh, M., & Tabieh, A .(2023). The degree of charismatic leadership practice among school principals from teachers perspective. *Educational Administration: Theory and Practice*, *29*(1), 58-75.
- Nour, A. & Ali, S. (2022). *The role of charismatic leadership in enhancing positive psychological capital (an exploratory study of the opinions of a sample of workers at the Holy Shrine)*. Master thesis. College of Management and Economics - University of Karbala – Iraq. (in Arabic).
- Sadakat, O., & Iliski, A. (2024). *Relationship among Teacher performance, Organizational loyalty, Charismatic Leadership*. Hacettepe University, school of Foreign Languages, Ankara, Turkey.

- Shamir, B, House, R. J., & Arthur, M. B. (2018). *The Motivational Effects of Charismatic Leadership: A Self-Concept Based Theory*. In Leadership Now: Reflections on the Legacy of Boas Shamir. Emerald Publishing Limited.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. (T. Parsons, Trans.). New York: Free Press.
- Youssef, A. (2022). The role of charismatic leadership in crisis management (a case study of a sample of economic institutions). *Journal of Studies in Economics and Business Administration, 5*(2), 45-88. (in Arabic).

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (47) .September 2025
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

Research Skills Level and its Relationship to the Use of Digital Search Engines Among Students of Psychological and Educational Counseling in the Graduate Program at al-Quds Open University

*Ms. Yomna Gamal Abu Zraik *[1], Prof. Kamal Abdel Hafez Salama[2]*

1Phd. student, Psychological and Educational Counseling, Al-Quds Open University, Ramallah, Palestine.

Orcid No: 0009-0009-1047-3323
Email: yumnaabozrik@gmail.com

2Professor of Psychological and Educational Counseling, Al-Quds Open University, Ramallah, Palestine

Orcid No: 0009-0007-4450-0778
Email: dr.ksalameh@gmail.com

Received:
9/10/2024

Revised:
30/09/2024

Accepted:
12/1/2024

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

Citation: Abu Zraik, Y. G., & Salama, K. A. H. Research Skills Level and its Relationship to the Use of Digital Search Engines Among Students of Psychological and Educational Counseling in the Graduate Program at al-Quds Open University. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies. Retrieved from https://journals.qou.edu/index.php/nafsia/article/view/4917

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

- **Open Access**

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

Abstract

Objective: The study aimed to assess the level of research skills and their relationship with the use of digital search engines among students of psychological and educational counseling in the graduate studies program at al-Quds Open University. It also aimed to identify the nature of differences in each of them based on variables such as age, academic year, and cumulative GPA.

Methodology: To achieve this, a descriptive correlational method was employed by administering the study's scales to a sample of 50 male and female students majoring in psychological and educational counseling at al-Quds Open University during the academic year 2023/2024.

Results: The results of the study indicated that the level of research skills among students majoring in psychological and educational counseling at al-Quds Open University was high, with a percentage of 91%. Regarding the use of digital search engines, the field of ethics of publication rights came in at a high level with a relative weight of 73%, while the accuracy of digital search engine results was the least common area with a relative weight of 64%.

Conclusion: The current study recommended the necessity of mastering research skills and awareness of digital research tools and sources among graduate students.

Keywords: Research skills, use of digital search engines, al-Quds Open University.

مستوى المهارات البحثية وعلاقتها باستخدام محركات البحث الرقمية لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة

أ. يمنى جمال أبو زريق[1] ، أ. د. كمال عبد الحافظ سلامة[2]*

[1]طالبة الدكتوراه، الإرشاد النفسي والتربوي، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.

[2]أستاذ الإرشاد النفسي والتربوي، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.

الملخص

الهدف: هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى المهارات البحثية وعلاقتها باستخدام محركات البحث الرقمي لدى طلبة الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة، كما هدفت التعرف إلى طبيعة الفروق في كل منها باختلاف متغير: العمر، السنة الدراسية، المعدل التراكمي.

المنهجية: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي من خلال تطبيق مقياسي الدراسة على عينه، بلغ حجمها (50) طالباً وطالبة من طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في جامعة القدس المفتوحة خلال العام 2023 /2024.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المهارات البحثية لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في جامعة القدس المفتوحة بمستوى مرتفع، بنسبة مئوية (91%)، أما فيما يتعلق باستخدام محركات البحث الرقمية، فقد جاء مجال أخلاقيات حقوق النشر بدرجة مرتفعة بوزن نسبي (73%)، ومجال دقة نتائج محركات البحث الرقمي أقل المجالات شيوعاً بوزن نسبي (64.) %

الخلاصة: أوصت الدراسة الحالية بضرورة إتقان مهارات البحث والوعي بأدوات البحث الرقمي، ومصادره لدى طلبة الدراسات العليا.

الكلمات المفتاحية: المهارات البحثية، استخدام محركات البحث الرقمية، جامعة القدس المفتوحة.

المقدمة

يعتبر البحث العلمي من أهم ركائز التطور والتقدم في مختلف المجالات. ويعتمد هذا البحث على قدرة طلبة الدراسات العليا على تنمية مهارات البحث الفعالة التي تعكس مدى استيعابهم وفهمهم لمختلف المواضيع. ومن بين الأدوات التي تعزز هذه المهارات، تأتي محركات البحث الرقمية في أعلى القائمة. وبفضل هذه المحركات أصبح من الممكن الوصول بسرعة وسهولة إلى الدراسات العلمية المنشورة في المجلات والمؤتمرات العلمية المختلفة، حيث يرتبط مستوى المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا بشكل وثيق بكيفية استخدامهم لمحركات البحث الرقمية، حيث تعتبر هذه المحركات أداة أساسية في عملية جمع المعلومات وتحليلها واستخلاص النتائج. ولذلك فإن استخدامها بشكل فعال يسهم في تعزيز جودة البحث العلمي وزيادة قدرته على المساهمة في تطوير المعرفة والتقدم العلمي في مختلف المجالات.

ويعتبر استخدام محركات البحث الرقمية أداة قوية للوصول إلى المعلومات، ويحتاج إلى مهارات للاستفادة الكاملة من إمكانياتها. فعلى سبيل المثال، يجب على المستخدم أن يكون قادرًا على تحديد الأسئلة البحثية المناسبة وتوضيح احتياجاته المعرفية بشكل واضح. كما يجب عليه أن يعرف كيفية استخدام التقنيات المتقدمة للبحث في المحركات الرقمية، مثل استخدام عمليات البحث المتقدمة والعمليات المنطقية (الترشيح، واستخدام عمليات الاستبعاد) لتحسين جودة النتائج (Borgman, 2015). وفي ضوء حاجة الباحث المستمرة للمعلومات في جميع مراحل البحث؛ ولأنها تعتبر حجر الزاوية لإتمام بحثه العلمي، وفي ضوء إصرار المؤسسات التعليمية التقليدية على تلبية احتياجات الباحثين من جهة، والزخم المعلوماتي المقابل والتطورات التكنولوجية المتلاحقة في مجال عملية البحث عن المعلومات، ومن ناحية أخرى، الحاجة إلى البحث الإلكتروني في قواعد البيانات المتخصصة والسعي لتمكينهم من معرفة كيفية الحصول على المعلومات وترجمتها في أسرع وقت ممكن بأقل التكاليف وبأسهل الطرق (Sife, 2013). مما يسهل للباحثين القدرة على التنقل فيها للوصول إلى قواعد البيانات المختلفة.

وتعرف المهارات البحثية بأنها "القدرات والمهارات التي تمكن الأفراد من العثور على المعلومات وتقييمها واستخدامها بطريقة فعّالة ومناسبة، وهذه المهارات تشمل القدرة على تحديد المشكلة أو السؤال البحثي، والبحث عن المصادر المناسبة، وتحليل المعلومات وتفسيرها، واستخدام النتائج للوصول إلى استنتاجات مناسبة أو حل المشكلة" (كمال،45:2010). ويشير سليم (2020 :5) إلى أن"المهارات البحثية بأنها "المعرفة النظرية والعملية التي تؤهل الباحث ليعد بحثا علميا بشكل صحيح ودقيق".

إن تقييم المصادر، وتحليلها، التي جمعها طلاب الإرشاد النفسي والتربوي بالدراسات العليا بعناية، أو البحث عن مصادر موثوقة تدعم وجهة نظرهم أو تساعدهم على فهم الموضوع بشكل أعمق، وقد يحتاج أيضًا إلى التأكد من صحة المعلومات ومصداقية المصادر، وتنظيم المعلومات التي جمعها بشكل منظم واستخدم الخرائط الذهنية أو الجداول أو الرسوم البيانية لتنظيم الأفكار والمفاهيم المتعلقة بالموضوع. ويساعد ذلك في فهم العلاقات بين الأفكار وتنظيمها بشكل منطقي، وإعداد خطة بحثية لعملية البحث وتنفيذها، وتحديد الخطوات التي سيتم اتخاذها لجمع المزيد من المعلومات وتحليلها بشكل أعمق، وتحديد المصادر التي تم استخدامها والأدوات اللازمة لجمع البيانات وتحليلها (Jonhson، 2021).

واستخدام أساليب التحليل المناسبة وأدواته، لفهم البيانات واستخراج المعلومات الأساسية وصياغة النتائج والاستنتاجات الرئيسية التي تم التوصل إليها من خلال البحث. وقد يحتاج أيضًا إلى تقديم توصيات أو اقتراحات بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها (Research SkillsInstitute, 2022).

ويمكن اتباع الخطوات التالية في تطوير المهارات البحثية كما أشار إليها (Savolainen, 2017) و (2019، Saunders& Thornhill):

1. تحديد الموضوع وتحديد الأهداف: البدء بتحديد الموضوع الذي يرغب طلبة الإرشاد النفسي والتربوي في الدراسات العليا بالبحث فيه، وتحديد الأهداف المحددة التي يريدون تحقيقها من البحث، وجمع المصادر والموارد المتاحة المتعلقة بالموضوع المحدد. وأن تشمل هذه المصادر الكتب والمقالات العلمية والأبحاث السابقة والمواقع الموثوقة.
2. تقييم المصادر: تقييم المصادر المجمعة للتأكد من موثوقيتها وصلاحيتها، والتحقق من مصداقية المؤلفين والمصادر التي يستخدمها الباحث ووجود أي تحيزات محتملة، وإجراء البحث الفعلي باستخدام المصادر المجمعة واستخدام أدوات البحث المناسبة. وتقنيات جمع البيانات التي تناسب مجال بحث طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي وتحليلها في برنامج الدراسات العليا.

3. تحليل البيانات: يتم تحليل البيانات والمعلومات التي جمعت في البحث، وتلخيص النتائج والمفاهيم والاستنتاجات المهمة، وتنظيمها، وكتابة تقرير البحث الذي يتضمن مقدمة مختصرة عن الموضوع، والأهداف، والمنهجية المستخدمة، والنتائج، والاستنتاجات. ويجب أن يكون التقرير منظماً وواضحاً ومدعماً بالمراجع المناسبة.
4. المراجعة والتحرير: مراجعة تقرير البحث وتحريره للتأكد من وجود الأخطاء النحوية والإملائية والتنسيقية، وإجراء التعديلات اللازمة، وإيصال النتائج والاستنتاجات مع الآخرين، وعرضها عبر العروض التقديمية أو الندوات أو المناقشات الأكاديمية، ويتيح ذلك للطلاب مشاركة المعرفة والتعلم من الآخرين وتلقي التعليقات.

إن الاطلاع على المستجدات في مجال الإرشاد التربوي تساعد المرشد التربوي على متابعة المستجدات في مجال الإرشاد التربوي، وذلك من خلال قراءة الأبحاث والدراسات المنشورة في المجلات العلمية والكتب المتخصصة (عبد الغني، 2017). وإجراء البحوث والدراسات المتعلقة بمشكلات الطلاب التي تساعد المرشد التربوي على فهم هذه المشكلات وتطوير أساليب التعامل معها (أبو أسعد، 2015).

ومن أهم المهارات البحثية التي يجب أن يمتلكها المرشد التربوي القدرة على تحديد المشكلة البحثية، وصياغة الفروض، وتحديد المنهج المناسب للدراسة التي يتم البحث فيها، وصياغة الفروض التي يتم اختبارها، واختيار المنهج المناسب للدراسة (النعيمي، 2014)، والقدرة على اختيار الأساليب المناسبة لجمع البيانات، وتحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة (نبهان، 2015). القدرة على كتابة تقرير البحث بطريقة علمية وموضوعية: تتمثل هذه المهارة استخدام الأسلوب العلمي في عرض النتائج والتوصيات (أبو النصر، 2007).

ويمكن للمرشد التربوي استخدام المهارات البحثية لتحديد المشكلات التي يعاني منها الطلاب في المدرسة، وذلك من خلال إجراء دراسة استطلاعية أو مسحية للطلاب، ويمكن للمرشد التربوي استخدام المهارات البحثية لتقييم فعالية برنامج إرشادي معين، وذلك من خلال إجراء دراسة تجريبية أو شبه تجريبية، ونشر نتائج الأبحاث المتعلقة بالإرشاد التربوي، وذلك من خلال نشرها في المجلات العلمية أو المؤتمرات التربوية (عبد الرحمن، 2008).

يرى الباحثان أن المهارات البحثية من المهارات الأساسية التي يجب أن يمتلكها المرشد التربوي، حيث تساعده على أداء مهامه المهنية بكفاءة وفاعلية.

ويمكن للمرشد التربوي اكتساب المهارات البحثية من خلال وسائل الالتحاق ببرنامج تدريبي متخصص في البحث التربوي، وحضور ورش عمل متخصصة، والاستعانة بكتب ومراجع وذلك بهدف اكتساب المهارات البحثية اللازمة.

يرى الباحثان ضرورة استخدام المهارات البحثية لتحديد المشكلات التي يعاني منها الطلاب في المدرسة، وذلك من خلال إجراء دراسة استطلاعية أو مسح للطلاب، حيث تساعد على أداء المهام المهنية بكفاءة وفاعلية، وتحقيق أهداف الإرشاد التربوي.

ومن الأدوات والتقنيات التي يمكن استخدامها لتطوير المهارات البحثية للمرشدين التربويين

يمكن تنظيم ورش عمل وتدريبات تطبيقية تهدف إلى تدريب المرشدين التربويين على المهارات البحثية المختلفة، مثل تطوير الفرضيات، وجمع البيانات، وتحليلها، وتفسيرها. ويتم تنفيذ هذه الأنشطة في بيئة تعليمية تفاعلية وتحت إشراف مدربين متخصصين (Erford, 2015).

والمطلوب من المرشدين التربويين تطوير مهارات البحث من خلال تعلم كيفية البحث عن مصادر البحث المناسبة واستخدامها بشكل منهجي، واستخدام قواعد البيانات الأكاديمية والمكتبات الرقمية والمجلات العلمية كأدوات للبحث والتحليل (Creswell& Poth, 2017).

وتعلم استخدام تقنيات التحليل الإحصائي لتحليل البيانات التي يتم جمعها في الأبحاث، مثل SPSS أو Excel لتطبيق التحليل الإحصائي اللازم، والبرمجة وتحليل البيانات الكمية واستخدم برامج مثل Python أو R لتحليل البيانات الكمية. وهذا يمكّن من إجراء تحليلات إحصائية متقدمة وإنشاء رسوم بيانية وتقارير مفصلة (Neukrug, 2016، Leedy& Ormrod, 2019).

ويستفيد المرشدون التربويون من البحث الجماعي والمشاريع التعاونية مع زملائهم وخبراء آخرين في مجال التربية والعلوم الاجتماعية. يمكن لهذه التجارب تعزيز المهارات البحثية وتبادل المعرفة والخبرات (Merriam& Tisdell, 2016).

الاستشارات والمراجعات التوجيهية: مع خبراء في مجال البحث والتربية، ولهؤلاء الخبراء تقديم نصائح وتوجيهات حول تقنيات البحث وتحليل البيانات وتطبيق النظرية العلمية (Rocco& Plakhotnik, 2011).

البحث الكمي (Ethnographic Research): اعتماد البحث الكمي لفهم سياق التربية والمجتمعات التي يعملون فيها. يتضمن البحث الكمي المشاركة المباشرة في المجتمعات وجمع الملاحظات والتسجيلات والمقابلات الشخصية. واستخدام الصحف الميدانية والتسجيلات الصوتية والصور والفيديو لتوثيق البيانات وتحليلها (Willig, 2013).

وأيضاً البحث النوعي (Qualitative Research) لفهم تجارب الأفراد والظواهر الاجتماعية المتعلقة بالتعليم، وتفسيرها، ويتضمن البحث النوعي مقابلات متعمقة ومجموعات مناقشة وتحليل المحتوى واستخدام برامج التحليل النوعي مثل NVivo أو Atlas لمساعدة المرشدين التربويين على تنظيم البيانات النوعية وتحليلها (Wolcott, 2016).

كما أن البحث الإجرائي يتضمن التعاون المستمر بين المرشدين التربويين والمجتمعات التي يخدمونها لتحديد المشكلات والتغييرات المحتملة وتنفيذ التغييرات العملية. ويعتبر البحث الإجرائي أداة فعالة لتحسين الممارسات التعليمية والاستجابة لاحتياجات الطلاب والمجتمعات (McLeod, 2013).

لذا من الضروري الاطلاع على المصادر التعليمية عبر الشبكة العنكبوتية وحضور الدورات التدريبية عن بعد، بهدف تطوير مهارات البحث. وهناك منصات تعليمية عبر الشبكة العنكبوتية تقدم دورات متخصصة في مهارات البحث وتحليل البيانات وتصميم الدراسات البحثية. (Mertens, 2014)

والانخراط في الشبكات الاجتماعية المهنية مع الزملاء والخبراء في مجال التعليم، بالإضافة إلى المشاركة في المؤتمرات والنشر في المجلات، من أجل المساهمة في تبادل المعرفة والخبرات وتطوير المهارات المهنية، وكما أسهمت هذه التقنيات في تعزيز التفاعل والمناقشة حول البحث والابتكار في مجال التوجيه التربوي، مثل أدوات تحليل البيانات الهامة والتعلم الآلي ولتحليل الاتجاهات والأنماط بشكل أكثر تميزًا وفعالية (Erford, 2018).

ويجب أن يكون المرشد التربوي على استعداد لتقييم مهاراته البحثية ومراجعتها بشكل منتظم، ويمكن الاستفادة من التقييم الذاتي والتقييم من قبل أقرانهم والمدربين والمشرفين لتحديد المجالات التي يحتاج إلى تطويرها والعمل على تعزيزها (Lambie &, Williamson 2015).

وهناك مجالات عمل لمحركات البحث الرقمية، حيث يقوم بفهرسة المحتوى الموجود على الويب وتخزينه في قواعد بيانات كبيرة. يستجيب للاستفسارات عن طريق مطابقة الكلمات الرئيسية وتقديم النتائج مرتبة حسب الأهمية ويتضمن الخطوات التالية:

1. جمع المعلومات: يتم استكشاف الويب لاستخراج صفحات الويب ومحتواها وتستخدم الروبوتات الويب للتنقل عبر الروابط وجمع المعلومات من الصفحات المكتشفة.
2. .2 فهرسة الصفحة: يتم تحليل المحتوى المكتشف وفهرسته لتسهيل البحث، وتخزين المعلومات المستخرجة في قواعد البيانات المركزية للتعامل معها بكفاءة
3. تصنيف الصفحة: تحديد تصنيف الصفحة بناءً على عوامل عديدة، بما في ذلك تكرار الكلمات المفتاحية في الصفحة، وعدد الروابط الواردة والصادرة، وعوامل أخرى مثل سلطة المجال وسلوك المستخدم).
4. عرض نتائج البحث: عندما يقوم المستخدم بإدخال استعلام بحث، يتم استخدام الخوارزميات لاستخراج الصفحات ذات الصلة وترتيبها وعرضها للمستخدم بطريقة تناسب احتياجاته (بلقاسم وبالبقره، 2023).

يرى الباحثان أن محركات البحث الرقمية تقوم بجمع المعلومات الموجودة على الشبكة العنكبوتية، وفهرستها وتنظيمها، وتوفير نتائج البحث المناسبة وفقاً لاستعلامات المستخدمين. وتعتمد هذه المحركات على خوارزميات معقدة لتحليل المحتوى والهيكلية للصفحات الويب، وتصنيفها وتقديمها بناءً على مدى الارتباط والأهمية المحتملة للمستخدم.

وتتمثل أهمية استخدام محركات البحث في كونها تسهل الوصول إلى المعلومات، وتوفر مصادر متنوعة وشاملة، ومنصة للتواصل وتبادل المعرفة فهي تمتلك أهمية كبيرة في حياتنا اليومية لعدة أسباب:

1. وفرة المعلومات: تساعد محركات البحث على الوصول إلى مجموعة هائلة من المعلومات المتنوعة على الإنترنت، والبحث عن أي شيء، سواء كان ذلك معلومات عامة، أخباراً، منتجات للشراء، أو أي موضوع آخر يهم الباحث Hock, 2018).
2. توفير الوقت والجهد: بدلاً من البحث اليدوي في مصادر متعددة والتنقل بين الكتب والمكتبات، يمكن استخدام محركات البحث للعثور على المعلومات التي نحتاجها بسرعة وسهولة، ويتيح ذلك توفير الوقت والجهد الذي كان يستغرقه البحث التقليدي. (Rowley, 2017)

3. التحديثات الفورية: توفر محركات البحث الرقمية معلومات محدثة تلقائيًا. فعند البحث عن أخبار حديثة أو تطورات في مجال معين، وتستطيع الحصول على المعلومات الأحدث والأكثر دقة بفضل قدرتها على تحديث قواعدها بشكل مستمر. (Booth, & Noyes, 2020)
4. التنوع والشمولية: تعرض محركات البحث الرقمية نتائج من مصادر متعددة ومتنوعة. فهي لا تقتصر على مصادر محددة أو مؤلفين معينين، بل تعرض آراء وآفاقاً متعددة حول مواضيع مختلفة، وهذا يساعد على الحصول على وجهات نظر متعددة وشاملة. (Lewandowsky., Ecker, & Cook, 2017).

ويرى الباحثان محركات البحث الرقمية أداة قوية تساعدنا على الوصول إلى المعلومات، وتوفير الوقت والجهد، وتوفير التحديثات الفورية. كما تسهل الاستكشاف والتنقيب عن المحتوى بطريقة شمولية ومتنوعة.

ولتحسين تجربته استخدام محركات البحث الرقمية، يمكن اتباع الاستراتيجيات التالية:

البدء بتحديد الكلمات الرئيسية: قبل البحث، تحدد الكلمات الرئيسية المتعلقة بموضوع البحث. تساعد اختيار الكلمات الصحيحة في الحصول على نتائج أكثر دقة وتوجيه البحث بشكل (Al-Saqabi, Al-Ghamdi & Al-Othman, 2022).

استخدام عوامل التصفية: استخدم خيارات التصفية الموجودة في محركات البحث الرقمية لتضييق نطاق البحث، وأن تحديد الفترة الزمنية ونوع المصدر واللغة وعوامل أخرى للحصول على نتائج مخصصة لتلبية الاحتياجات (Sullivan, 2012).

استخدام عمليات البحث المتقدمة: تعلم كيفية استخدام عمليات البحث المتقدمة التي تقدمها محركات البحث الرقمية وتتضمن هذه العمليات استخدام عمليات البحث المنطقية مثل AND وOR وNOT، واستخدام علامات الاقتباس للبحث عن عبارات محددة، واستخدام عوامل تشغيل أخرى للحد من نطاق البحث (Clark, 2015).

تقييم المصادر: عند الحصول على نتائج البحث، يتم تقييم المصادر المختلفة قبل الاعتماد عليها. والتحقق من مصداقية المصدر، ومصدره، والخبرة وراءه. ويمكن أيضًا البحث عن معلومات إضافية حول المؤلف والناشر لتقييم جودة المصدر (Rowley, 2017).

استخدم المصادر الموثوقة: محاولة الاعتماد على المصادر الموثوقة والمعروفة في مجال البحث العلمي، مثل المجلات العلمية، والمؤسسات الأكاديمية، ومواقع الجامعات. والتحقق من سمعة المصدر ومراجعاته (Booth, & Noyes, 2020).

توسيع نطاق البحث: محاولة توسيع نطاق البحث من خلال تجربة كلمات رئيسية مختلفة أو استخدام المرادفات للكلمات المستخدمة، قد يساعد هذا على اكتشاف مصادر جديدة أو معلومات مفيدة واستخدام محركات البحث الخاصة بالإضافة إلى المحركات العامة مثل جوجل، وهناك أيضاً محركات بحث خاصة تستهدف المصادر العلمية مثل جوجل الأكاديمي وScopus. تعلم كيفية استخدام هذه المحركات الخاصة والاستفادة من مميزاتها المخصصة للبحث في مجال البحث العلمي (Metzger, & Flanagin, 2013).

قراءة الملخصات والمقاطع المرجعية: قبل الغوص في المصادر بالكامل، يجب قراءة الملخصات والمقاطع المرجعية لتحديد ما إذا كانت تناسب الاحتياجات البحثية. ويمكن أن يساعد هذا في تصفية المصادر غير المناسبة وتوجيه التركيز إلى المصادر المهمة. (Lewandowsky, et al, 2017).

مما سبق يتضح أن محركات البحث الرقمي هي أداة أساسية في عصر المعلومات. فهي تساعد المستخدمين في العثور على المعلومات التي يحتاجونها، وتلعب دورًا مهمًا في المجتمع. من المتوقع أن تستمر محركات البحث في النمو والتطور في السنوات القادمة، وأن يكون لها تأثيرات كبيرة على المجتمع. وتبين للباحثين أن تطوير المهارات البحثية يسهم في تحسين كفاءة البحث ودقته، وفهم النتائج المستخلصة، وتقييم المصادر، والتفاعل مع التحديثات التكنولوجية (السلطان والسالم،2023). (Spink, & Saracevic,2017).

وأوضحت دراسة الخروصي والذهيلي (2023) أن الدرجة التي يتمتع بها طلاب الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس بمهارات بحثية نوعية كانت متوسطة، وأن لديهم اتجاهات إيجابية نحو البحث النوعي، كما أظهرت النتائج وجود ارتباطات إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مهارات البحث النوعي. وكشفت دراسة بلانكندال وجولينج (Blankendaal & Joolinge, 2023) أن مهارات كتابة ورقة بحثية باستخدام الأدوات الرقمية، واستخدام الموارد المناسبة، وتحليل البيانات وتحويلها وتصورها كانت ضعيفة بشكل عام تظهر أقل. أما دراسة يونس (2023) فتوصلت إلى أنّ درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة دمشق للمهارات البحثية جاءت بدرجة مرتفعة، ووجود فروق بين طلبة الدراسات العليا في درجة امتلاك المهارات البحثية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، وجود فروق بين طلبة الدراسات العليا في درجة امتلاكهم للمهارات البحثية تبعاً لمتغير

السنة الدراسية لصالح الطلبة في مرحلة إنجاز الرسالة. وأشارت دراسة العتيبي (2022) إلى عدد من النتائج من أبرزها: دور كلية التربية في تنمية المهارات البحثية لدى طالب الدراسات العليا كان بدرجة مرتفعة، ولم يكن هناك فروق ذات دالة احصائية تعزى للجنس أو التخصص. وأظهرت دراسة إيباناكيه–زاباتا وآخرين (Ipanaqué-Zapata et al, ,2023) أن المهارات البحثية الأقل مهارة هي صياغة المشكلة والأهداف، الفرضيات (51.63%) وإجراء تحليل البيانات، ومعالجتها باستخدام التقنيات الإحصائية، (49.37%) الاستخدام النادر لقواعد البيانات العالمية، ومنهجية موضوع البحث. وبينت دراسة قربان (2022) أن مستوى المهارات البحثية ككل والمهارات الفرعية كان متوسطاً، مع وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بينهما. كذلك أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى المهارات البحثية لصالح الطلبة الذين درسوا ثلاث مقررات فأكثر. كما وجدت فروق في درجة استخدام المكتبة الرقمية لصالح تخصص التربية الخاصة، وفروق لصالح الطلبة ذوي المهارات العالية في استخدام المكتبة. وفي دراسة جون وجونز (John & Jones, 2024) في جامعة أمريكية أن الطلبة يواجهون عددًا من التحديات عند استخدام محركات البحث الرقمي، منها: صعوبة تحديد المعلومات ذات الصلة، صعوبة تقييم المعلومات، صعوبة استخدام المعلومات بشكل فعال، صعوبة التمييز بين المعلومات الصحيحة والمضللة. وقد أوضحت نتائج دراسة المصري (2023) إلى أن (90%) من الطلبة يستخدمون محركات البحث الرقمي للعثور على المعلومات المتعلقة بموضوعات أطروحاتهم. أما دراسة يوسف وآخرين (2023) فأشارت إلى أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (.05) بين متوسطي درجات طلبة في الاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية لبعض مهارات التعلم الرقمي في كل جانب من جوانبه وفي الاختبار ككل، كما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (.05) بين متوسطي درجات طلبة، كما يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (.05) بين متوسطي درجات لتنمية مستوى الابداع التكنولوجي، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين تحصيل طلبة للجانب المعرفي لمهارات التعلم الرقمي والإبداع التكنولوجي.

بعد الاطلاع على الدارسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة استنتج الباحثان أوجه التشابه والاستفادة من الدراسات السابقة المتمثلة بأداة الدراسة المتمثلة في (John Jones ,2024؛ Palacios et al,2023؛ الخروصي والذهيلي، 2023؛ يوسف وآخرين،2023؛ العتيبي، 2022)، واختلفت من حيث عينة الدراسة والأداة والاهداف المتمثلة في معظم الدراسات حول مستوى المهارات البحثية وعلاقتها باستخدام محركات البحث الرقمية لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة، بالإضافة لاختلاف الإطار النظري والحدود المكانية والزمانية وأكثر ما يميز الدراسة الحالية أنها تناولت العلاقة بين المهارات البحثية واستخدام محركات البحث الرقمية معاً.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تمثل الدراسات العليا بالجامعة قمة الهرم التعليمي لما لها من أهمية خاصة في تزويد المجتمع بالباحثين والدارسين الذين يسهمون في إيجاد الحلول المتعلقة بالمشكلات المجتمعية كافة، وباعتبار أن الباحثة طالبة دراسات عليا وعلاقتها بزملائها وجدت حاجة إلى دراسة مستوى المهارات البحثية وعلاقتها باستخدام محركات البحث الرقمية لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة.

وتتمحور مشكلة الدراسة حول الفجوة بين الحاجة المتزايدة إلى مهارات البحث الرقمي المتقدمة لدى المرشدين النفسيين والتربويين، والمستوى الفعلي لهذه المهارات لدى طلبة الدراسات العليا في مجال الإرشاد النفسي والتربوي في جامعة القدس المفتوحة. وتثير هذه الفجوة تساؤلات حول قدرة هؤلاء الطلبة على إنتاج أبحاث علمية عالية الجودة وتقديم خدمات إرشادية فعالة في ظل التطورات التكنولوجية السريعة.

وإن طبيعة التخصص في الإرشاد النفسي والتربوي تتطلب البحث المستمر لمواكبة أحدث التطورات في المجال وتقديم خدمات إرشادية مبنية على الأدلة العلمية، ويتطلب هذا البحث مهارات متقدمة في البحث الرقمي لاستخراج معلومات دقيقة من مصادر مختلفة. كما أن الجامعات والدراسات العليا مسؤولة عن تأهيل الطلبة وتزويدهم بالمهارات اللازمة لممارسة مهنتهم بشكل فعال، لذلك فإن ضعف مهارات البحث الرقمي لدى الطلبة يشير إلى خلل في برامج الدراسات العليا. ويعتبر تخصص الإرشاد النفسي والتربوي من التخصصات التي تتطلب مهارات تحليلية ونقدية عالية، بالإضافة إلى القدرة على التعامل مع المعلومات بشكل فعال. ويتطلب البحث في مجال الإرشاد النفسي والتربوي دقة عالية في جمع البيانات وتحليلها، مما يتطلب بالضرورة استخدام

أدوات البحث الرقمية الحديثة، ويشهد المجتمع تغيرات سريعة بسبب التطور التكنولوجي، مما يتطلب من المرشدين النفسيين والتربويين مواكبة هذه التغيرات وتطوير مهاراتهم بشكل مستمر.

وهذا ما أكدته نتائج دراسة يونس (2023) إذ توصلت إلى حاجة طلبة تخصص الإرشاد النفسي إلى مهارة بحثية، فوجد الباحثان أهمية الدراسة لرفع مستوى الباحثين والمهارات البحثية في برنامج الدراسات العليا من خلال برنامج الماجستير. ويجب على الطلبة الاهتمام بتطوير مهاراتهم البحثية من خلال التعلم والتدريب المستمر والحصول على المساعدة من الموارد التعليمية عبر الشبكة العنكبوتية، أو الاستفادة من الدورات والورش العمل المتاحة لتحسين المهارات البحثية، والاستثمار في تطوير مهارات البحث، للاستفادة الكاملة من محركات البحث الرقمية والاستفادة من الكم الهائل من المعلومات المتاحة على الشبكة العنكبوتية.

وفي ضوء ما سبق الدراسة تكمن مشكلة في السؤال الرئيس الآتي: هل توجد علاقة ارتباط بين المهارات البحثية واستخدام محركات البحث الرقمية لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- السؤال الأول: ما مستوى المهارات البحثية لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة؟
- السؤال الثاني: ما مستوى استخدام محركات البحث الرقمي لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة؟
- السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات مستوى المهارات البحثية لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة تبعاً إلى متغيرات: الجنس، السنة الدراسية؟
- السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات استخدام محركات البحث الرقمية لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة تبعاً إلى متغيرات: الجنس، السنة الدراسية؟
- السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين مستوى المهارات البحثية واستخدام محركات البحث الرقمية لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة؟
- السؤال السادس: هل يمكن التنبؤ بمستوى استخدام محركات البحث الرقمة من خلال مستوى المهارات البحثية لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى مستوى المهارات البحثية لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة.
2. التعرف إلى استخدام محركات البحث الرقمية لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة.
3. الكشف عن فروق في متوسطات مستوى المهارات البحثية لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير: (الجنس، السنة الدراسية).
4. الكشف عن فروق في متَوَسّطات استخدام محركات البحث الرقمية لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير: (الجنس، السنة الدراسية).
5. التحقق من وجود علاقة ارتباطية بين مستوى المهارات البحثية واستخدام محركات البحث الرقمية لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة
6. التحقق من إمكانية التنبؤ في مستوى المهارات البحثية من خلال استخدام محركات البحث الرقمي لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تتبلور أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية على نحو إضافة إطار نظري عن مفهوم المهارات البحثية وطرق إكساب طلبة الدراسات العليا المهارات البحثية، واستخراج البيانات من قبل طلبة الدراسات العليا في فلسطين للحصول على

المعلومات، وتسليط الضوء على أهمية تنمية المهارات البحثية، ومدى تأثيرها في مختلف ميادين الحياة، من خلال البحث الرقمي وفي الحياة عامة، مع الاهتمام للفئة التي تناولتها الدراسة؛ وهي فئة طلبة الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا بجامعة القدس المفتوحة حيث يمثل هؤلاء الطلبة مخرجات تسهم في تحقيق أهداف التنمية الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع.

الأهمية التطبيقية :أما من الناحية التطبيقية للدراسة تتمثل من خلال إلقاء الضوء على المهارات البحثية التي يحتاج طلبة الدراسات العليا لتنميتها وتطويرها، ولفت نظر القائمين على برامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة إلى التحديات التي تواجه الطلبة فيما يتعلق بمهاراتهم البحثية واستخدام محركات البحث الرقمية والعمل على تطويرها وتحسينها ومواكبة كل جديد، وكما تتمثل أهمية الدراسة في محاولة الوصول إلى توصيات ومقترحات لدعم عملية استخدام محركات البحث الرقمية، وتوجيهها كمصدر للتعلم والبحث العلمي لطلبة الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة في موضوع الدراسة الحالية وتطبيقها في بيئات أخرى.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتمثل حدود ومحددات الدراسة الحالية في الآتي:

- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على طلبة ماجستير الإرشاد النفسي والتربوي في جامعة القدس المفتوحة.
- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في جامعة القدس المفتوحة.
- الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الجامعي 2024/2023.
- الحدود المفاهيمية: مستوى مهارات البحث العلمي، استخدام محركات البحث الرقمي.
- الحدود الإجرائية: اقتصرت على عينة الدراسة وأدوات الدراسة ودرجة صدقها وثباتها على مجتمع الدراسة وخصائصه، والمعالجات الإحصائية المستخدمة.

وتترافق نتائج الدراسة الحالية وإمكانية تعميم هذه النتائج مع الظروف القائمة أثناء تنفيذ الدراسة، كالحروب وما فرضته من تغيرات على العملية التعليمية في الجامعات الفلسطينية، وأهمها التحول نحو التعليم الإلكتروني وانعكاسه على مهارات البحث لدى طلبة الدراسات العليا.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمتغيرات الدراسة

المهارات البحثية: "هي القدرة على صياغة عنوان البحث، وكتابة مقدمة، ومشكلة، وأهمية، وأهداف البحث بدقة ووضوح، وعرض الأطر النظرية والأدبيات في البحث والتعليق عليها، وصياغة فرضيات البحث لها، وتحديد الطريقة المستخدمة، واختيار العينة المناسبة، والطرق الإحصائية المناسبة للتحقق من فرضيات البحث، وعرض نتائج البحث ومناقشتها، والخروج بتوصيات ومقترحات البحث، وتوثيق المراجع مع الالتزام بقواعد الكتابة العلمية وتجنب الأخطاء المنهجية " (السيد، 2020:141).

وعرف الباحثان المهارات البحثية: بأنها مجموعة القدرات والمهارات التي يمتلكها الفرد للبحث عن المعلومات وتحليلها واستخلاص النتائج. وتشمل هذه المهارات القدرة على تحديد المواضيع المناسبة للبحث، واستخدام أساليب البحث المناسبة، وتقييم المصادر المستخدمة، وتنظيم البيانات وتوثيقها، وعرض النتائج بطريقة منطقية ومفهومة. وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة على أنه مجموع الدرجـــات التـــي يحصل علبها الطالب على مقياس المهارات البحثية المعد لهذه الغاية.

استخدام محركات البحث الرقمية: "برنامج كمبيوتر مصمم للعثور على المعلومات على الإنترنت. يقوم محرك البحث بإنشاء فهرس للمواقع الإلكترونية والصفحات الموجودة على الإنترنت، ثم يستخدم هذا الفهرس لتحديد المواقع الإلكترونية ذات الصلة بالبحث الذي أجراه المستخدم " غانتر (Gunter ،2023:232)

وعرف الباحثان استخدام محركات البحث الرقمية: بأنها أدوات تكنولوجية تهدف إلى تسهيل عملية البحث وتسريعها عبر الشبكة العنكبوتية، وتتيح هذه المحركات البحث في قواعد بيانات ضخمة تحتوي على أنواع مختلفة من المعلومات، بما في ذلك المقالات العلمية والكتب والمجلات العلمية للبحث عن موضوعات محددة والوصول إلى المعلومات المتاحة وبفعالية، مما يسهم في تطوير الأبحاث والمشاريع بطريقة أكثر دقة وشمولية. وتعرف إجرائياً: الدرجـــة التـــي يحصل علبها الطالب على مقياس استخدام محركات البحث الرقمية المعد لأغراض الدراسة الحالية.

يُعرف الإرشاد النفسي والتربوي: بأنه عملية داعمة تهدف إلى توجيه الأفراد لمواجهة التحديات النفسية والتعليمية، وذلك من خلال مساعدة المسترشدين على فهم أنفسهم بشكل أعمق واكتساب مهارات تساعدهم على التكيف والتطوير (النوايسة، 2020).

وعرف الباحثان الإرشاد النفسي والتربوي: بأنه عملية توجيه ودعم نفسي وتربوي تهدف إلى مساعدة الأفراد سواء كانوا طلاباً أو أفراداً آخرين على فهم مشكلاتهم الشخصية والتعليمية وتنمية قدراتهم على مواجهة التحديات التي تواجههم. ويركز هذا النوع من التوجيه على توفير الأدوات والاستراتيجيات التي تساعد الأفراد على تحقيق النمو الشخصي والأكاديمي والاجتماعي، وتحقيق التكيف النفسي والتربوي.

يُعرف طلبة الدراسات العليا: هم الطلاب الذين يلتحقون ببرامج دراسية بعد إنهاء درجة البكالوريوس، بهدف الحصول على درجات علمية متقدمة مثل الماجستير أو الدكتوراه، ويتضمن التعليم العالي تطوير مهارات البحث والتحليل المتقدم وتقديم مساهمات علمية في التخصصات المختلفة (عبد المنعم،2021). وعرف الباحثان طلبة الدراسات العليا: هم الأفراد الذين يمرون بمرحلة انتقالية ويواصلون دراستهم الأكاديمية بعد الحصول على درجة البكالوريوس، والسعي للحصول على درجة علمية متقدمة مثل الماجستير والدكتوراه.

منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، إذ يساعد المنهج الوصفي الارتباطي على فهم الظاهرة ووصفها وصفاً كمياً دقيقاً، وأن 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 طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة، والبالغ عددهم (80) طالباً، حسب إحصائية عمادة القبول والتسجيل في جامعة القدس المفتوحة للعام الدراسي (2024/2023). واختيرت عينة الدراسة بالطريقة المسحية، من خلال الاستبانة الإلكترونية، وقد بلغ حجم العينة (50) طالباً وطالبة من طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة، والجدول (1.3) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (التصنيفية):

جدول (1) توزيع أفراد الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (التصنيفية)

المتغير	المستوى	العدد	النسبة%
الجنس	ذكر	15	30.0
	أنثى	35	70.0
	المجموع	50	100.0
السنة الدراسية	الأولى	9	18.0
	الثانية	23	46.0
	الثالثة	18	36.0
	المجموع	50	100.0

أداتي الدراسة وخصائصهما السيكومترية:

أولاً- أداة المهارات البحثية: من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى أدوات المهارات البحثية المستخدمة في بعض الدراسات ومنها: دراسة يونس (2023)، ودراسة العتيبي (2022)، ودراسة العالم وبدرية (2021)، طورت أداة المهارات البحثية استناداً إلى تلك الدراسات و يتضمن (6) فقرات، مهارة موضوع الدراسة، ويتضمن (6) فقرات، مهارة الأدب التربوي والدراسات السابقة ويتضمن (6) فقرات، مهارة إجراءات الدراسة ويتضمن (5) فقرات، مهارة نتائج الدراسة وتفسيرها ويتضمن مهارة المراجع (5) فقرة.

صدق أداة الدراسة: استخدم نوعان من الصدق كما يلي:

أولاً: الصدق الظاهري (Face validity) عرُضت الأداة بصورتها الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص، وقد بلغ عددهم (11) محكماً، وتشكلت الأداة في صورتها الأولية من (20) فقرة، إذ اعتمد معيار الاتفاق (73%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات المحكمين، وآرائهم أجريت التعديلات فقرة ت المقترحة، فقد عُدلت صياغة بعض الفقرات.

ثانياً: صدق البناء (Construct Validity).

من أجل التحقق من الصدق أداة المهارات البحثية استخّدم صدق البناء، على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً و طالبة من طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس (المهارات البحثية)، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية لمقياس المهارات البحثية،وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات ما بين (.32–.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.

ثبات أداة المهارات البحثية: استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد استخراج الصدق (28) فقرة، والجدول (2) يوضح قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي لأداة المهارات البحثية، كما في الآتي:

جدول (2) قيم معامل ثبات أداة المهارات البحثية ومجالاته بطريقة كرونباخ ألفا

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
موضوع الدراسة	6	.80
الأدب التربوي والدراسات السابقة	6	.72
إجراءات الدراسة	6	.78
نتائج الدراسة وتفسيرها	5	.68
المراجع	5	.79
الدرجة الكلية	28	.91

يتضح من الجدول (2) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات أداة المهارات البحثية تراوحت ما بين (.68–.80)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (.91). وتعد هذه القيم مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

ثانياً– أداة استخدام محركات البحث الرقمي: تم الاطلاع على عدة مقاييس استخدام محركات البحث الرقمي ومنها: دراسة (Morgan & Wilson2022)، ودراسة أحمد (2020)، حيث طور وقنن بما يتلاءم مع أهداف هذه الدراسة، وقد اشتمل المقياس في صورته النهائية على أربعة محاور موزعة كلاتي: أخلاقيات حقوق النشر وتتضمن (6) فقرات، دقة نتائج محركات البحث الرقمي وتتضمن (4) فقرات، جودة معلومات محركات البحث الرقمي وتتضمن (6) فقرات، كفاءة استخدام محركات البحث الرقمي وتتضمن (5) فقرات.

صدق الأداة: استخدم نوعان من الصدق كما يلي:

1. الصدق الظاهري (Face validity) عرُض المقياس بصورته الأولية على (11) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص، وقد تشكل المقياس في صورته الأولية من (28) فقرة، إذ اعتمد معيار الاتفاق (73%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات المحكمين وآرائهم أجريت التعديلات المقترحة، فقد عُدلت صياغة بعض الفقرات.
2. صدق البناء (Construct) واستخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لأداة (استخدام محركات البحث الرقمي)، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية لأداة استخدام محركات البحث الرقمي، و أظهرت النتائج أن قيم معامل

ارتباط الفقرات: (9، 16)، كانت ذات درجة غير مقبولةٍ وغير دالّةً إحصائيّاً، وتحتاج إلى حذف، أما باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (.30–.85)، 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 حذفت الفقرات: (9، 16)، وأصبح عدد فقرات المقياس للتطبيق على العينة الأساسية (21) فقرة.

ثبات أداة استخدام محركات البحث الرقمي: استخدم معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3) قيم معامل ثبات أداة استخدام محركات البحث الرقمي ومجالاته بطريقة كرونباخ ألفا

البعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
أخلاقيات حقوق النشر	6	.73
دقة نتائج محركات البحث الرقمي	4	.64
جودة معلومات محركات البحث الرقمي	6	.68
كفاءة استخدام محركات البحث الرقمي	5	.70
الدرجة الكلية	21	.88

يتضح من الجدول (5.3) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس استخدام محركات البحث الرقمي تراوحت ما بين (.64–.73)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (.88). وتعد هذه القيم مناسبة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

تصحيح أداتي الدراسة:

أولاً– أداة المهارات البحثية: تكونت أداة المهارات البحثية في صورتها النهائية من (28)، فقرة موزعة على خمسة مجالات، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للمهارات البحثية، باستثناء الفقرة: (22) والتي مثلت الاتجاه السلبي (العكسي) للمهارات البحثية، إذ عكست الإوزان عند تصحيحها.

ثانياً– أداة استخدام محركات البحث الرقمي: تكون مقياس استخدام محركات البحث الرقمي في صورته النهائية من (21)، فقرة، موزعة على أربعة مجالات، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لاستخدام محركات البحث الرقمي، باستثناء الفقرات: (8، 19) والتي مثلت الاتجاه السلبي (العكسي) لاستخدام محركات البحث الرقمي، إذ عكست الأوزان عند تصحيحها.

وقد طُلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: أوافق بشدة (5) درجات، أوافق (4) درجات، محايد (3) درجات، أعارض (2) درجتان، أعارض بشدة (1)، درجة واحدة والعكس للفقرات السلبية.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى المهارات البحثية واستخدام محركات البحث الرقمي لدى عينة الدراسة حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1–5) درجات وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: منخفضة ومتوسطة وعالية، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى (لتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}}$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي: مستوى منخفض (2.33 فأقل)، مستوى متوسط (2.34– 3.67)، مستوى مرتفع (3.68– 5).

المتغيرات التصنيفية:

1. الجنس: وله مستويان هما: (1–ذكر، 2– أنثى).
2. السنة الدراسية: ولها ثلاثة مستويات: (1– الأولى، 2– الثانية، 3– الثالثة).

المتغير المستقل: الدرجة الكلية والمجالات الفرعية التي تقيس مستوى المهارات البحثية.

المتغير التابع: الدرجة الكلية والمجالات الفرعية التي تقيس استخدام محركات البحث الرقمية

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

نتائج بالسؤال الأول: ما مستوى المهارات البحثية لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة؟ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس المهارات البحثية لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة، والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات أداة المهارات البحثية وعلى الدرجة الكلية مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم البعد	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	موضوع الدراسة	4.26	.461	85.2	مرتفع
2	2	الأدب التربوي والدراسات السابقة	4.17	.477	83.4	مرتفع
3	3	إجراءات الدراسة	4.09	.514	81.8	مرتفع
4	5	المراجع	4.08	.581	81.6	مرتفع
5	4	نتائج الدراسة وتفسيرها	3.68	.473	73.6	مرتفع
المهارات البحثية			4.07	.428	81.4	مرتفع

يتضح من الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على أداة المهارات البحثية ككل بلغ (4.07) وبنسبة مئوية (81.4%) وبتقدير مرتفع، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات أداة المهارات البحثية تراوحت ما بين (3.68–4.26)، وجاء مجال " موضوع الدراسة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.26) وبنسبة مئوية (85.2%) وبتقدير مرتفع، بينما جاء مجال " نتائج الدراسة وتفسيرها" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.68) وبنسبة مئوية (73.6%) وبتقدير مرتفع.

وقد اختلفت مع دراسة: (قربان،2022)، في أن مهارات البحثية كانت بمستوى متوسط، وكذلك اختلفت مع دراسة Blankendaal & joolinge,2023) في أن مستوى مهارات البحثية كان منخفضاً. ويمكن عزو هذه النتيجة في التطلع إلى الأمام والاستفادة من التجارب السابقة القادرة على تحسين جودة الدراسة وبالتالي تكون فعالة في المجال النفسي والتربوي، مما ساهم في رفع مستوى مهارات البحث والتحفيز بشكل كبير. وتعكس جودة التدريب الأكاديمي المقدم لهم، حيث يكتسب الطلبة المهارات اللازمة لتحليل البيانات وصياغة أسئلة البحث واستخدام أدوات البحث المناسبة، مع التركيز على تطبيق هذه المهارات في سياقات عملية تتعلق بمشكلات نفسية وتربوية واقعية. ويرتبط هذا المستوى العالي من مهارات البحث ارتباطًا وثيقًا بالأدبيات النظرية في مجال الإرشاد النفسي والتربوي، حيث يراجع الطلبة الدراسات السابقة ويطبقون النظريات المناسبة في أبحاثهم، مما يساهم في تعميق فهمهم للمفاهيم والظواهر.

بالإضافة إلى ذلك، تلعب طبيعة المجتمع الفلسطيني دورًا في تعزيز مهارات البحث، حيث يواجه الطلبة تحديات اجتماعية وسياسية تدفعهم لإجراء أبحاث تهدف إلى فهم المشكلات النفسية والتربوية في هذا السياق. وكما أن خلفياتهم الأكاديمية والاجتماعية، في رفع مستوى مهاراتهم البحثية، حيث يمتلك الطلبة خبرة سابقة تؤهلهم لتطبيق أساليب البحث المتقدمة بشكل فعال.

نتائج السؤال الثاني: ما مستوى استخدام محركات البحث الرقمي لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة؟ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس استخدام محركات البحث الرقمي لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس استخدام محركات البحث الرقمي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	أخلاقيات حقوق النشر	4.17	0.459	83.4	مرتفع
2	3	جودة معلومات محركات البحث الرقمي	4.05	0.474	81.0	مرتفع
3	4	كفاءة استخدام محركات البحث الرقمي	3.66	0.332	73.2	مرتفع
4	2	دقة نتائج محركات البحث الرقمي	3.58	0.328	71.6	مرتفع
استخدام محركات البحث الرقمي			3.90	0.348	78.0	مرتفع

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على أداة استخدام محركات البحث الرقمي ككل بلغ (3.90) وبنسبة مئوية (78.0%)، ومستوى مرتفع، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس استخدام محركات البحث الرقمي تراوحت ما بين (3.58–4.17)، وجاء مجال "أخلاقيات حقوق النشر" بالمرتبة الأولى وبتقدير مرتفع، بينما جاء مجال "دقة نتائج محركات البحث الرقمي" في المرتبة الأخيرة، وبتقدير متوسط.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسات كل من الشمري (2023)، ريحان (2023)، المصري (2023)، و(Morgon & Wilson,2022)، أحمد (2021)، على (2020) على أن مستوى استخدام محركات البحثية كان مرتفعاً، ويمكن عزو هذه النتيجة الإيجابية لعدة عوامل: أولاً: تدل على وعي الطلاب بأهمية استخدام التكنولوجيا في عمليات البحث العلمي والتعلم. ثانياً: تظهر مهارات البحث الجيدة لدى الطلاب وقدرتهم على استخدام الأدوات الرقمية بفعالية للعثور على الموارد الضرورية لدراستهم وأبحاثهم. ثالثاً: فإن هذه النتيجة تعكس التطور المستمر في مهارات التكنولوجيا والاستفادة الجيدة منها في مجال الإرشاد النفسي والتربوي.

والدعم الفني المتاح للطلاب في استخدام التكنولوجيا، والتدريب الجيد على مهارات البحث الرقمي، وأيضًا ثقافة البحث المشجعة داخل برنامج الدراسات العليا في الجامعة. ومن الممكن أن تكون هذه النتائج مؤشرًا على فعالية البرنامج التعليمي في تطوير مهارات البحث واستخدام محركات التكنولوجيا في مجال الإرشاد النفسي والتربوي. وتعكس قدرتهم بشكل فعال للحصول على معلومات أكاديمية محدثة وموثوقة. ويرتبط هذا الاستخدام العالي التي تسلط الضوء على أهمية البحث الرقمي في جمع المعلومات وتحليلها، حيث يواجه الطلاب تحديات في الوصول إلى المصادر التقليدية، تجعل البحث الرقمي أداة أساسية لهم في تعزيز مهاراتهم التقنية وزيادة استخدامهم لمحركات البحث الرقمية.

السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات مستوى المهارات البحثية لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة تعزى إلى متغير الجنس؟

وللإجابة عن السؤال الثالث، استخدم تم استخدام اختبار(ت) (Independent Samples t-test)، لدلالة الفروق بين متوسطات المهارات البحثية تعزى إلى متغير الجنس، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المهارات البحثية لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة تعزى إلى متغير الجنس.

المتغير		الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
موضوع الدراسة		ذكر	15	4.14	0.600	-1.200	.236
		أنثى	35	4.31	0.385		
الأدب التربوي السابقة	والدراسات	ذكر	15	4.21	0.572	0.427	.671
		أنثى	35	4.15	0.439		
إجراءات الدراسة		ذكر	15	4.09	0.454	-0.040	.969
		أنثى	35	4.10	0.544		

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
نتائج الدراسة وتفسيرها	ذكر	15	3.64	0.591	-0.349	.728
	أنثى	35	3.69	0.421		
المراجع	ذكر	15	4.07	0.631	-0.074	.942
	أنثى	35	4.08	0.568		
الدرجة الكلية	ذكر	15	4.04	0.473	-0.268	.790
	أنثى	35	4.08	0.414		

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. > p)

يتبين من الجدول (6) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس المهارات البحثية ومجالاته كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (α<.05)، وبالتالي عدم وجود فروق في المهارات البحثية ومجالاتها لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة تعزى إلى متغير الجنس. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من: (palacios,al,at,2023)، و(يونس، 2023)، و(العتيبي، 2022)، في نتائجها من حيث عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس في مستوى المهارات البحثية، بينما اختلفت مع دراسة: (قربان،2020)، في أن مهارات البحثية كانت بمستوى متوسطا، وكذلك اختلفت مع دراستي كل من (Lpanaque,al,at,2023: Blankendaal&joolinge,202 في أن مستوى مهارات البحثية كان منخفضاً. ويمكن تفسير هذه النتيجة لأهمية المهارات الأساسية للباحثين كأداة فعالة للتعامل مع التحديات التي يمكن أن يتعرض لها الباحث. وقد يعود ذلك إلى عدة عوامل، فمن الناحية الأكاديمية تشير الأدبيات النظرية إلى أن مهارات البحث مكتسبة وتعتمد على التدريب والتوجيه الأكاديمي أكثر من اعتمادها على خصائص النوع الاجتماعي. وفي البرامج الأكاديمية المتقدمة مثل الدراسات العليا، يتم التركيز على تطوير مهارات البحث لدى الطلاب بغض النظر عن الجنس، حيث يتلقى الجميع نفس النوع من التدريب والإشراف الأكاديمي المتخصص. وبالتالي فإن غياب الفوارق بين الجنسين قد يعكس مستوى الفرص الأكاديمية والتوجيهية المتساوية الممنوحة لكلا الجنسين. ومن ناحية أخرى، قد تكون الفوارق بين الجنسين أقل وضوحًا في المجالات الأكاديمية، وخاصة في التخصصات الجامعية المتقدمة حيث يتم التركيز على تحقيق التميز الأكاديمي والمهني. علاوة على ذلك، قد يتعرض الطلاب في جامعة القدس المفتوحة لفرص متساوية للوصول إلى الموارد التعليمية والبحثية، مما يساهم في تقليل أي تفاوت بين الجنسين في مستوى مهارات البحث. وتشير هذه العوامل إلى أن المجتمع الأكاديمي في هذا السياق قد يولي اهتمامًا أكبر للكفاءات والمهارات البحثية، مما يعزز المساواة بين الجنسين.

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات مستوى المهارات البحثية لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة تبعاً إلى متغير السنة الدراسية؟

وللإجابة عن السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات المهارات البحثية تعزى إلى متغير السنة الدراسية والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7) نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس المهارات البحثية ومجالاته لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة تعزى إلى متغير السنة الدراسية.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
موضوع الدراسة	بين المجموعات	.354	2	0.177	0.828	.443
	داخل المجموعات	10.040	47	0.214		
	المجموع	10.394	49			
الأدب التربوي والدراسات السابقة	بين المجموعات	.223	2	0.111	0.478	.623
	داخل المجموعات	10.944	47	0.233		
	المجموع	11.167	49			

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
إجراءات الدراسة	بين المجموعات	.125	2	0.063	0.230	.796
	داخل المجموعات	12.828	47	0.273		
	المجموع	12.953	49			
نتائج الدراسة وتفسيرها	بين المجموعات	.079	2	0.040	0.171	.843
	داخل المجموعات	10.872	47	0.231		
	المجموع	10.951	49			
المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
المراجع	بين المجموعات	.238	2	0.119	0.343	.711
	داخل المجموعات	16.313	47	0.347		
	المجموع	16.551	49			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.061	2	0.030	0.160	.852
	داخل المجموعات	8.912	47	0.190		
	المجموع	8.973	49			

يتبين من الجدول (7) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس المهارات البحثية ومجالاته كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (α<.05)، وبالتالي عدم وجود فروق في المهارات البحثية ومجالاتها لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة تعزى إلى متغير السنة الدراسية. أوضحت النتائج عدم وجود فروق في المهارات البحثية ومجالاتها لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة تعزى إلى متغير السنة الدراسية. وأن هذه النتيجة لم تتفق مع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة (يونس2023؛ الخروصي والذهيلي،2023؛ قربان،2022) في عدم وجود فروق في المهارات البحثية ومجالاتها لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة تعزى إلى متغير السنة الدراسية، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن العالم يعيش تطورًا سريعًا في مجال التكنولوجيا والاتصالات. قد يؤدي هذا التطور إلى ظهور أدوات وتقنيات جديدة تسهل وتحسن عملية البحث وجمع البيانات وتحليلها. هذا يؤدي إلى تحقيق نتائج دراسة علمية حديثة ومستندة إلى التكنولوجيا الحديثة وتطوير أساليب ومنهجيات بحثية أكثر فعالية، هذه البحوث الحديثة تسهم في إنتاج نتائج أصيلة وحديثة. وإذا لم تظهر نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مستويات مهارات البحث لدى الطلبة المتخصصين في الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا بجامعة القدس المفتوحة وفقاً لمتغير العام الدراسي، فقد يكون ذلك نتيجة لعدة عوامل تتعلق بالجانب الأكاديمي والتربوي. ومن الناحية النظرية، تشير أدبيات البحث إلى أن مستوى مهارات البحث لا يعتمد فقط على عدد سنوات الدراسة، بل وأيضاً على نوعية التدريب والإشراف الأكاديمي المتاح للطلبة في كل مرحلة. ففي الجامعات التي تعتمد على معايير أكاديمية عالية وبرامج دراسية متقدمة، تلقى الطلبة في مراحل دراسية مختلفة تدريباً مماثلاً في مهارات البحث، مما يسهم في تقليل الفروق بين سنوات الدراسة. بالإضافة إلى ذلك، قد تكون مناهج التدريس والتوجيه الأكاديمي متسقة عبر السنوات الدراسية المختلفة، مما يضمن تنمية مهارات البحث بالتساوي بين جميع الطلبة. ومن ناحية أخرى، يمكن ربط هذه النتيجة بطبيعة المجتمع الأكاديمي في جامعة القدس المفتوحة وفقد يأتي الطلبة في هذا البرنامج من خلفيات أكاديمية متشابهة ويخضعون لبرامج تعليمية متكاملة، مما يقلل من تأثير العام الدراسي على مهاراتهم البحثية. بالإضافة إلى ذلك، يتسم المجتمع الفلسطيني بتحديات مستمرة قد تفرض على جميع الطلبة – بغض النظر عن العام الدراسي – مواجهة صعوبات متشابهة في الوصول إلى الموارد التعليمية والتفاعل مع البيئة الأكاديمية. وتشير هذه العوامل إلى أن مستوى مهارات البحث قد لا يختلف بشكل كبير بين الأعوام الدراسية في هذا السياق، بل قد يعكس استعداد الطلبة وتدريبهم المستمر في بيئة تعليمية متوازنة.

السؤال الخامس: هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استخدام محركات البحث الرقمية لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة تبعاً إلى متغير الجنس؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استخدام محركات البحث الرقمي، والجدول (8) يوضح ذلك:

جدول (8) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استخدام محركات البحث الرقمي لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة تعزى إلى متغير الجنس.

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أخلاقيات حقوق النشر	ذكر	15	4.13	0.455	-0.333	.741
	أنثى	35	4.18	0.467		
دقة نتائج محركات البحث الرقمي	ذكر	15	3.52	0.275	-0.820	.416
	أنثى	35	3.60	0.349		
جودة معلومات محركات البحث الرقمي	ذكر	15	3.90	0.402	-1.516	.136
	أنثى	35	4.12	0.493		
كفاءة استخدام محركات البحث الرقمي	ذكر	15	3.55	0.381	-1.666	.102
	أنثى	35	3.71	0.300		
الدرجة الكلية	ذكر	15	3.81	0.340	-1.234	.223
	أنثى	35	3.94	0.349		

يتبين من الجدول (8) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس استخدام محركات البحث الرقمي ومجالاته كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha<.05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في استخدام محركات البحث الرقمي ومجالاتها لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة تعزى إلى متغير الجنس.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسته كلٍ من: (يوسف وآخرون2023؛ قربان2022؛ يونس،2023) في وجود فروق باستخدام محركات البحث الرقمية، ويرجع السبب في ذلك إلى تطور تقنيات محركات البحث الرقمي بشكل مستمر جراء تحسينات وتعديلات على خوارزميات البحث وطرق تصفية النتائج وتصنيفها لاختلاف متغير الجنس. ويمكن تفسير ذلك في ضوء عدة عوامل أكاديمية واجتماعية. وأن استخدام محركات البحث الرقمية يعتمد بشكل أساسي على المهارات التقنية والمعرفية التي تتجاوز الفروق بين الجنسين. وفي البيئات الأكاديمية المتقدمة مثل برامج الدراسات العليا، يتم توفير التدريب على استخدام هذه الأدوات البحثية لجميع الطلاب بالتساوي، مما يؤدي إلى تكافؤ الفرص بين الجنسين في اكتساب هذه المهارات. بالإضافة إلى ذلك، تعتمد فعالية استخدام محركات البحث على مستوى استعداد الطالب للبحث والوصول إلى المعلومات، وليس على الجنس. ومن ناحية أخرى، حيث تكون الفروق بين الجنسين في التعليم والتكنولوجيا أقل وضوحاً في المستويات الأكاديمية المتقدمة، وقد لا يكون تأثير الجنس على استخدام الأدوات الرقمية كبيراً. وإن توفير فرص متساوية للجنسين لاستخدام الإنترنت والمكتبات الرقمية يمكن أن يتم من خلال برامج وموارد تعليمية متوازنة متاحة للجميع. وعلاوة على ذلك، فإن طلاب جامعة القدس المفتوحة، الذين قد يأتون من خلفيات متنوعة، يتعرضون لتدريب تقني مماثل، مما يعزز استخدامهم المتساوي لمحركات البحث الرقمية بغض النظر عن الجنس.

السؤال السادس: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha\leq.05$) بين المهارات البحثية واستخدام محركات البحث الرقمي لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة؟

للإجابة عن السؤال السادس، حسب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسي المهارات البحثية واستخدام محركات البحث الرقمي، والجدول (9) يوضح ذلك:

جدول (9) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسي المهارات البحثية واستخدام محركات البحث الرقمي لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة (ن=50)

	مقياس المهارات البحثية					المهارات البحثية ككل
	موضوع الدراسة	الأدب التربوي والدراسات السابقة	إجراءات الدراسة	نتائج الدراسة وتفسيرها	المراجع	
استخدام محركات البحث الرقمي	معامل ارتباط بيرسون					
أخلاقيات حقوق النشر	.437**	.559**	.593**	.432**	.612**	.621**
دقة نتائج محركات البحث الرقمي	.508**	.564**	.517**	.495**	.467**	.596**
جودة معلومات محركات البحث الرقمي	.482**	.613**	.616**	.500**	.533**	.644**
كفاءة استخدام محركات البحث الرقمي	.368**	.352**	.411**	.353**	.495**	.465**
استخدام محركات البحث الرقمي ككل	.527**	.630**	.649**	.527**	.634**	.697**

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p)

يتضح من الجدول (9) وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، بين المهارات البحثية واستخدام محركات البحث الرقمي لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (r = .697)، ويتضح أن العلاقة بين المهارات البحثية واستخدام محركات البحث الرقمي جاءت طردية موجبة؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة المهارات البحثية ازداد مستوى استخدام محركات البحث الرقمي.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (المصري، 2023) التي أظهرت وجود علاقة ارتباط بين المهارات البحثية واستخدام محركات البحث الرقمي.

وفي ضوء ما ذكر، يمكن الإشارة إلى العلاقة الطردية بين المهارات البحثية ومتطلباتها ومهاراتها وبين استخدام محركات البحث الرقمية لدى الطلبة، في إطار أن الطالب الذي يمتلك المهارة يشعر بالمسؤولية تجاه متطلبات العملية البحثية، ويبذل قصارى جهده للإيفاء بهذه المتطلبات واحتياجات الطلبة، وبإجراءات عملية البحث العلمي بشكل خاص وما تتطلبه من تكنولوجيا وتطوير مستمر للمهارات، وضمن واقع وجود محددات ومعوّقات عديدة ومتنوعة. ويحتاج الطالب المتمكن من مهارات البحث العلمي إلى أن يصمم البحث ويتبع المنهجيات والطرق التي تتماشى مع الاحتياجات البحثية؛ وهذا كله يضع الطالب في حالة تجعله بحاجة لاستخدام محركات البحث الرقمية بمستوى أعلى من نظيره الذي لا يمتلك مستوى ملائم من مهارات البحثية، الذي قد لا يشعر بنفس الحجم من المسؤولية، فيكون بعيدا عن استخدام محركات البحث الرقمية. وهذا يشير إلى أن استخدام محركات البحث الرقمية عنصر حيوي في تعزيز مهارات البحث، وأن محركات البحث الرقمية توفر للطلبة إمكانية الوصول إلى معلومات علمية موثوقة وحديثة، مما يحسن من قدرتهم على إجراء أبحاث دقيقة. كما أن توافر المصادر المتنوعة على شبكة الإنترنت يمكّن الطلبة من تطوير مهاراتهم البحثية، بما في ذلك صياغة أسئلة البحث، وتحليل البيانات، واستخدام أدوات البحث الحديثة. وبالتالي، هناك ارتباط قوي بين قدرة الطالب على استخدام هذه المحركات والمهارات التي يكتسبها في مجال البحث العلمي. وعند ربط هذه النتيجة بطبيعة المجتمع وخصائص العينة، نجد أن المجتمع الأكاديمي في جامعة القدس المفتوحة يشجع استخدام التكنولوجيا في البحث العلمي، مما يعزز العلاقة بين استخدام محركات البحث الرقمية ومهارات البحث، يصبح الاعتماد على البحث الرقمي وسيلة أساسية للوصول إلى المعلومات المتخصصة التي ينتمون إليها.

السؤال السابع: هل يمكن التنبؤ بمستوى استخدام محركات البحث الرقمة من خلال مستوى المهارات البحثية لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة؟

للإجابة عن السؤال السابع، استخدم تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لمعرفة مدى إسْهام أبعاد المهارات البحثية في التنبؤ باستخدام محركات البحث الرقمي، والجدول (10) يوضح ذلك:

جدول (10) نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لمعرفة مدى إسْهام أبعاد المهارات البحثية لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربو ي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة في التنبؤ باستخدام محركات البحث الرقمي

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية بيتا	قيمة ت	مستوى الدلالة	معامل الارتباط (R)	التباين المفسر R^2	معامل الارتباط المعدل
	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	β					
الثابت	2.102	.307		6.853	.000			
إجراءات الدراسة	.440	.074	.649	5.913	.000	.649[a]	.421	.409
الثابت	1.948	.302		6.453	.000			
إجراءات الدراسة	.271	.103	.400	2.637	.011			
المراجع	.207	.091	.346	2.278	.027	.692[b]	.479	.457

قيمة "ف" المحسوبة لإجراءات الدراسة= 34.965 دالة عند مستوى دلالة 001.>

قيمة "ف" المحسوبة لإجراءات الدراسة والمراجع = 21.601 دالة عند مستوى دلالة 001.>

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

يتضح من الجدول (10) وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. ≥α) لمجالات المهارات البحثية في التنبؤ باستخدام محركات البحث الرقمي لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة، ويلاحظ أن مجالات: (إجراءات الدراسة، المراجع) قد وضحت (47.9%)، من نسبة التباين في مستوى استخدام محركات البحث الرقمي، أما فيما يتعلق بمجالات: (موضوع الدراسة، الأدب التربوي والدراسات السابقة، نتائج الدراسة وتفسيرها)، فإنها لم تسهم بشكل دال إحصائياً في التنبؤ بمستوى استخدام محركات البحث الرقمي. وتجدر الإشارة إلى أن قيم عامل تضخم التباين (VIF) للنماذج التنبؤية الخمسة قد كانت متدنية؛ مما يشير إلى عدم وجود إشكالية التساهمية المتعددة (Multicollinearity) التي تشير إلى وجود ارتباطات قوية بين المتنبئات. وعليه يمكن كتابة معادلة الانحدار كما يلي:($\hat{y}$ = 271. $x1$ + 207. $x2$ + 1.948)، حيث تمثل $\hat{y}$: استخدام محركات البحث الرقمي، $x1$: إجراءات الدراسة، $x2$: المراجع.أي كلما تغير بعُد إجراءات الدراسة درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب في استخدام محركات البحث الرقمي بمقدار (271.)، وكلما تغير بعُد المراجع درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب في استخدام محركات البحث الرقمي بمقدار(207.). ويمكن عزو هذه النتيجة في الدلائل الإحصائية إلى أن هناك علاقة تنبؤية بين مستوى المهارات البحثية للطلاب واستخدامهم لمحركات البحث الرقمي، وأن الطلاب الذين يمتلكون مهارات بحثية أفضل أو أكثر تطورًا يتمكنون من استخدام محركات البحث الرقمي بشكل أكثر فاعلية واستفادة منها بشكل أفضل إلى المصادر المتخصصة. وقد يكون لديهم المعرفة والمهارات اللازمة لتقديم استفسارات بحثية أكثر دقة واستخلاص المعلومات الصحيحة من النتائج. ويستند هذا التوقع إلى حقيقة أن مهارات البحث هي الأساس الذي يمكن الطلاب من تحديد المصادر الدقيقة وتقييم المعلومات المستخرجة واستخدام المحركات الرقمية بشكل أفضل، حيث قد يصبح استخدام محركات البحث الرقمية أداة أساسية للوصول إلى المعلومات الأكاديمية. مما يعني أنهم تلقوا تدريبًا متساويًا في استخدام التكنولوجيا الحديثة، مما يعزز قدرتهم على استخدام محركات البحث الرقمية بشكل فعال. ويعكس هذا التفاعل بين المهارات البحثية والتقنية قدرة الطلاب على دمج المعرفة النظرية والمهارات العملية لتوجيه أبحاثهم بطريقة علمية وفعالة.

التوصيات والمقترحات

أولاً – التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، فإنه يمكن تقديم التوصيات والمقترحات الآتية:

1. تعزيز برامج التدريب على المهارات البحثية: توسيع برامج التدريب لتشمل ورش عمل وندوات تركز على استخدام محركات البحث الرقمية وتقنيات البحث المتقدمة.
2. توفير مصادر رقمية أكاديمية متنوعة: توفير مكتبات إلكترونية وقواعد بيانات أكاديمية متخصصة لدعم أبحاث الطلاب في تخصصات الإرشاد النفسي والتربوي.

3. تعزيز التفاعل بين الطلاب في مشاريع بحثية جماعية: تشجيع الطلاب على المشاركة في مشاريع بحثية جماعية لتبادل الخبرات واستخدام الأدوات الرقمية في البحث.
4. تشجيع البحث التطبيقي في مجال الإرشاد النفسي والتربوي: توجيه الطلاب نحو أبحاث تطبيقية ترتبط باحتياجات المجتمع الفلسطيني لزيادة فاعلية استخدام محركات البحث الرقمية.
5. إجراء دراسات إضافية حول استخدام محركات البحث الرقمية تشمل جميع طلبة الدراسات العليا بما في ذلك طلاب الدكتوراه.

ثانياً- المقترحات:

- إدخال مقررات خاصة بالتقنيات البحثية الرقمية: أن يتم تضمين مقررات أكاديمية متخصصة تركز على المهارات التقنية المرتبطة باستخدام محركات البحث الرقمية.
- مراجعة المناهج الدراسية بشكل دوري: أن تقوم الجامعة بمراجعة المناهج الدراسية الخاصة بتخصص الإرشاد النفسي والتربوي بشكل دوري لضمان مواكبتها لأحدث الأدوات والتقنيات في مجال البحث العلمي.
- إشراك الطلاب في برامج بحثية دولية: يمكن للجامعة تشجيع الطلاب على المشاركة في برامج بحثية دولية عبر الإنترنت، أو محركات البحث الرقمية التي تربطهم بالمجتمعات الأكاديمية العالمية.
- تعزيز الوعي حول أهمية محركات البحث الرقمية: يوصى بتعزيز الوعي لدى الطلاب بأهمية محركات البحث الرقمية في العصر الحالي وكيف يمكن أن تساهم في تحسين جودة الأبحاث.
- إجراء دراسات إضافية لاستكشاف عوامل أخرى قد تؤثر على استخدام محركات البحث الرقمي لدى طلاب تخصص الإرشاد النفسي والتربوي. يمكن أن تركز هذه الدراسات على عوامل، مثل: الوعي بالتقنيات الحديثة، والثقة في البحث الرقمي، والعوامل المؤسسية المؤثرة على استخدام المصادر الرقمية.

المصادر والمراجع باللغة العربية

- أبوأسعد، مصطفى. (2015). المهارات الإرشادية المهنية للمرشد التربوي. عمان، الأردن: دار وائل للنشر.
- بلقاسم، جروو وبالبقرة، الياس. (2023). طرق البحث في المستودعات الرقميةٌ المؤسساتيةٌ بالجامعة، المستودع الرقمي لجامعة الجلفة– أنموذجا،18. التربوية. مجلة التربية، جامعة سوهاج 1(111): 20-21.
- الخروصي، حسين والذهلي، ربيع. (2023). مهارات البحث النوعي لدى طلبه الدراسات العليا. مجلة العلوم والنفسية والتربوية، جامعة الوادي، 09(01): 2473-2588.
- السلطان، أروى والسالم، وفاء. (2023). دور المكتبات الرقمية في تعزيز التعليم المفتوح في التعليم العالي. مجلة البحوث التربوية والنوعية, 19(19): 69-110.
- سليم، خميس. (2020). مهارات البحث العلمي. ورشة عمل. جامعة سبها: مركز التدريب
- عبد الرحمن، عبد المنعم. (2008). البحث العلمي في التربية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الغني، محمد. (2017). المهارات الإرشادية في ضوء النظرية البنائية. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عبد المنعم، سعيد. (2021). التعليم العالي والدراسات العليا: مدخل نظري وتطبيقي. القاهرة: دار الفكر العربي.
- العتيبي، نور. (2022). دور كليه التربية بجامعة الطائف في تنمية المهارات البحثية لدى الطلاب وطالبات الدراسات العليا: دراسة ميدانية. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 101(101):629-651.
- عودة، أحمد وملكاوي، فاطمة. (1992). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية: عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي. إربد: مكتبة الكتابي
- قربان، بثينة. (2022). مستوى المهارات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة جدة وعلاقته باستخدام المكتبة الرقمية السعودية. مجلة كلية التربية بالمنصورة, 117(1): 679-707.
- كمال، يوسف. (2010). أسس البحث العلمي. دمشق، سوريا: دار الفكر.
- المصري، يوسف. (2023). استخدام محركات البحث الرقمي لدى طلاب الماجستير في البحث العلمي. مجلة جامعة القاهرة، 50(2): 100-115.

- نبهان، سعيد. (2015). مدى امتلاك المرشد التربوي للمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات بالمدارس الحكومية بمحافظة غزة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- أبو النصر، محمد. (2007). الإرشاد التربوي: أسسه وتطبيقاته. القاهرة: دار الفكر العربي.
- النعيمي، مهند. (2014). القياس النفسي في التربية وعلم النفس. العراق: المطبعة المركزية.
- النوايسة، فاطمة. (2020). الإرشاد النفسي والتربوي. عمّان، الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- يوسف وآخرون. (2023). أثر تصميم بيئة التعلم المحاكاة رقمياً على تنمية مهارات التعلم الرقمي والإبداع التكنولوجي لدى طلاب الدراسات العليا في كلية التربية. مجلة أبحاث تكنولوجيا التعليم، 12(3):67-82.
- يونس، لينا. (2023). درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا للمهارات البحثية ومتطلبات تطويرها في كلية التربية بجامعة دمشق. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 39(2):130-146.

References

- Abu Asaad, Mustafa. (2015). Professional Guidance Skills for Educational Counselors. Amman, Jordan (in Arabic): Dar Wael for Publishing.
- Abdel Ghani, Mohammed. (2017). Guidance Skills in Light of Constructivist Theory. Cairo (in Arabic): Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution.
- Abdel Moneim, Saeed. (2021). Higher Education and Graduate Studies: A Theoretical and Practical Approach. Cairo (in Arabic): Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Abdel Rahman, Abdel Moneim. (2008). Scientific Research in Education Cairo (in Arabic): Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Abu Al-Nasr, Mohammed. (2007). Educational Guidance: Foundations and Applications (in Arabic). Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Al-Kharousi, Hussein and Al-Dhahli, Rabie. (2023). Qualitative Research Skills Among Graduate Students (in Arabic). Journal of Psychological and Educational Sciences, El Oued University, 09(01): 2473-2588.
- Al-Masry, Youssef. (2023). Use of Digital Search Engines Among Master's Students in Scientific Research (in Arabic). Cairo University Journal, 50(2):100-115.
- Al-Naimee, Mohannad. (2014). Psychological Measurement in Education and Psychology (in Arabic). Iraq: Central Press.
- Al-Nwaiseh, Fatima. (2020). Psychological and Educational Counseling (in Arabic). Amman, Jordan: Dar Al-Hamed Publishing and Distribution.
- Al-Otaibi, Noor. (2022). The Role of the College of Education at Taif University in Developing Research Skills Among Graduate Students: A Field Study (in Arabic). Educational Journal of the Faculty of Education, Sohag, 101(101): 629-651.
- Al-Saqabi, M. A., Al-Ghamdi, M. A., & Al-Othman, A. M. (2022). The Effectiveness of Google Scholar for Graduate Students, The International Journal of Information, Diversity & Inclusion, 7(2): 23-36.
- Al-Sultan, Arwa and Al-Salem, Wafa. (2023). The Role of Digital Libraries in Enhancing Open Education in Higher Education (in Arabic). Journal of Educational and Qualitative Research, 19(19): 69-110.
- Baeza-Yates, R., & Ribeiro-Neto, B. (2011). Modern Information Retrieval: The Concepts and Technology Behind Search (2nd Ed.). Addison-Wesley
- Belkacem, Jerou and Balbagra, Elias. (2023). Research Methods in Institutional Digital Repositories at the University: The Digital Repository of Djelfa University as a Model (in Arabic). Educational Journal, Sohag University, 1(111):20-21.
- Blankendaal, K., Meulenbroeks, R. F., & Van Joolingen, W. (2023). Digital Research Skills in Secondary Science Education: A Guiding Framework and University Teachers' Perception. European Journal of Stem Education, 8(1): 1-14.
- Blankendaal, K., Meulenbroeks, R. F., & Van Joolingen, W. (2023). Digital Research Skills in Secondary Science Education: A Guiding Framework and University Teachers' Perception. European Journal of Stem Education, 8(1): 1-14.
- Booth, A., Brice, A., & Noyes, J. (2020). Chapter 3: Searching for Studies. In Noyes, J., Booth, A., & Hannes, K. (Eds.), Supplementary Guidance for Inclusion of Qualitative Research in Cochrane Systematic Reviews of Interventions (version 1.0.(

- Booth, A., Brice, A., & Noyes, J. (2020). Chapter 3: Searching for Studies. In Noyes, J., Booth, A., & Hannes, K. (Eds.), Supplementary Guidance for Inclusion of Qualitative Research
- Borgman, C. L. (2015). Big Data, Little Data, No Data: Scholarship in The Networked World. Mit Press.
- Clark, N. (2015). Taming the Search-and-Switch Customer: Earning Customer Loyalty in a Compulsion-to-Compare World. Wiley Publishing.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Sage Publications.
- Erford, B. T. (2015). Research and evaluation in counseling. Cengage Learning.
- Erford, B. T. (2018). Orientation to the counseling profession: Advocacy, ethics, and essential professional foundations (3rd ed.): Pearson.
- Hock, R.R. (2018). The Extreme Searcher's Internet Handbook: A Guide for the Serious Searcher.5th Edition. Information Today, Inc.
- John Smith, Jennifer Jones (2024). Challenges of using digital search engines among Master of Counseling students, Journal of Counseling and Psychological Education, 37(1): 10-25.
- Johnson, A. (2021). Research Skills: A Comprehensive Guide. New York, Ny: Abc Publishing
- Kamal, Youssef. (2010). Fundamentals of Scientific Research (in Arabic). Damascus, Syria: Dar Al-Fikr.
- Lambie, G. W., & Williamson, N. L. (2015). Research in counseling: Quantitative, qualitative, and mixed methods (2nd ed.). Pearson.
- Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2019). Practical research: Planning and design. Pearson.
- Lewandowsky, S., Ecker, U. K., & Cook, J. (2017). Beyond Misinformation: Understanding and Coping with the "Post-Truth" Era. Applied Research in Memory and Cognition
- Lewandowsky, S., Ecker, U. K., & Cook, J. (2017). Beyond Misinformation: Understanding and Coping with the "Post-Truth" Era. Applied Research in Memory and Cognition,
- McLeod, J. (2013). Qualitative research in counseling and psychotherapy. Sage Publications.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). Qualitative research: A guide to design and implementation. Jossey-Bass.
- Mertens, D. M. (2014). Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods. Sage Publications.
- Metzger, M. J., & Flanagin, A. J. (2013). Credibility and trust of information in online environments: The use of cognitive heuristics. Journal of Pragmatics, 59:210-220.
- Nabhan, Saeed. (2015). The Extent to Which Educational Counselors Possess Guidance Skills in Dealing with Crises in Public Schools in Gaza Governorate (in Arabic) (Unpublished master's thesis). Islamic University, Gaza, Palestine.
- Neukrug, E. (2016). The world of the counselor: An introduction to the counseling profession. Cengage Learning.
- Oudah, Ahmed and Malkawi, Fatima. (1992). Fundamentals of Scientific Research in Education and Human Sciences: Research Elements, Methods, and Statistical Analysis (in Arabic). Irbid: Al-Ketabi Library.
- Panaqué-Zapata, M., Fernández, R., Huamán, A., & Gómez, L. (2023). Evaluating the characteristics of research skills and collating students' experience in university dissertations using databases and bibliographic reference managers. Journal of Higher Education, 20(3): 200-220
- Qurban, Bothaina. (2022). The Level of Research Skills Among Graduate Students at Jeddah University and Its Relationship with the Use of the Saudi Digital Library (in Arabic). Faculty of Education Journal, Mansoura, 117(1):679-707.
- Research Skills Institute. (2022). Developing Research Skills: A Step-By-Step Approach. Retrieved December 23, 2023, From research skills. EtonX Limited. Eton College. England. August. Retrieved: 1/6/2021.
- Rocco, T. S., & Plakhotnik, M. S. (Eds.). (2011). Blending qualitative and quantitative research methods in theses and dissertations. Corwin Press.
- Rowley, J. (2017). Conducting Research in Business Information Systems: Springer International Publishing
- Salim, Khamis. (2020). Scientific Research Skills (in Arabic). Workshop. Sebha University: Training Center.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2019). Research Methods for Business Students. Pearson.
- Savolainen, R. (2017). Everyday Information Practices: A Social Phenomenological Perspective. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Sife,A.S.(2013). Web Search Behaviour of Postgraduate Students at Sokoine University of Agriculture, Tanzania,Philosphy And Practice (E_Journal).Paper897.

- Sullivan, D. (2020). Search Engine Optimization All-In-One for Dummies. Wiley.
- Willig, C. (2013). Introducing qualitative research in psychology. McGraw-Hill Education.
- Wolcott, H. F. (2016). Writing up qualitative research. Sage Publications.
- Younes, Lina. (2023). The Degree of Graduate Students' Possession of Research Skills and Requirements for Their Development in the College of Education at Damascus University (in Arabic). Damascus University Journal for Educational and Psychological Sciences, 39(2): 130-146.
- Youssef et al. (2023). The Impact of Designing a Digitally Simulated Learning Environment on Developing Digital Learning Skills and Technological Creativity Among Graduate Students at the College of Education (in Arabic). Journal of Educational Technology Research, 12(3): 67-82.