



مجلة جامعة القدس المفتوحة

للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد (17) - العدد (48) - آذار 2026م

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

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



جامعة القدس المفتوحة
المجلة
للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد (17) - العدد (48)

Journal of
Al-Quds Open University
for Educational & Psychological Research & Studies



Journal of Al-Quds Open University

for Educational & Psychological Research & Studies

Triannual Scientific Refereed Journal

Vol. (17) - No . (48) - March 2026

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



مجلة جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المشرف العام

أ. د. إبراهيم محمود الشاعر
رئيس الجامعة

الهيئة الاستشارية:

رئيس الهيئة الاستشارية

أ. د. مجدي علي زامل

أعضاء الهيئة الاستشارية

أ. د. حسني محمد عوض	أ. د. نواف موسى شطناوي
أ. د. صالح محمد الرواضية	أ. د. محمد إسماعيل أبو شعيرة
أ. د. رضا سلامة المواضية	أ. د. أحمد سليمان الزغالييل
أ. د. أحمد "عبد الله" الشريفيين	أ. د. غسان حسين الحلو
أ. د. أحمد "عبد اللطيف" أبو أسعد	أ. د. محمد إبراهيم السفاسفة
أ. د. سهيلة محمود صالح بنات	أ. د. أحمد "عبد الحليم" عربيات
أ. د. عادل جورج طنوس	د. باسم "محمد علي" دحادحة

هيئة تحرير المجلة:

رئيس هيئة التحرير

أ. د. محمد أحمد شاهين

مشرف التحرير

د. صلاح يحيى صبري

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. حمدي يونس أبو جراد	أ. د. زياد أميين غسانم	أ. د. خالد نظمي عبد الفتاح قرواني
أ. د. أحمد عيسى الطويسسي	أ. د. إبراهيم "عبد الله" الزريقات	أ. د. باسم محمد أحمد شلش
أ. د. محمد نزيه حمدي	أ. د. نبيل جبرين الجندي	أ. د. عادل عطيه إبراهيم ريان
أ. د. كمال "عبد الحافظ" سلامة	د. أحمد غنيم علي ابو الخير	د. فخري مصطفى دويكات
أ. د. فايز عزيز محاميد	أ. د. عمر طالب الريمراوي	أ. د. مجدي راشد نمر جيوسي
د. كامل حسن كتلو	أ. د. تامر فرح سهيل	د. إبراهيم سليمان موسى مصري

المدقق اللغوي لأبحاث اللغة العربية

د. أحمد سليمان بشارات

المدقق اللغوي لأبحاث اللغة الانجليزية

عمادة الدراسات العليا و البحث العلمي

التصميم

مركز التعليم الرقمي

رؤية الجامعة

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

رسالة الجامعة

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

القيم التي تؤمن بها الجامعة

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

- ♦ الريادة والتميز.
- ♦ الانتماء الوطني والقومي.
- ♦ ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص.
- ♦ الحرية الأكاديمية والفكرية.
- ♦ احترام الأنظمة والقوانين.
- ♦ الشراكة المجتمعية.
- ♦ الإدارة بالمشاركة.
- ♦ الإيمان بدور المرأة الريادي.
- ♦ النزاهة والشفافية.
- ♦ التنافسية.

المجلة

مجلة علمية محكمة فصلية تصدر عن عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، وقد صدر العدد الأول منها في تشرين أول/ عام 2002 م. وتنشر المجلة البحوث والدراسات الأصلية المرتبطة بال تخصصات العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية والباحثين في جامعة القدس المفتوحة وغيرها من الجامعات المحلية والعربية والدولية، والمراجعات والتقارير العلمية وترجمات البحوث شريطة أن لا تكون الورقة منشورة في مجلد المؤتمر أو أية مجلة أخرى.

وقد حصلت على معامل التأثير العربي، وتحمل الرقم المعياري الدولي للنسخة الإلكترونية (E-ISSN: 2616-9843)، وللنسخة المطبوعة (P-ISSN: 2616-9835).

قواعد النشر والتوثيق

أولاً - متطلبات إعداد البحث:

يجب أن تتضمن مسودة البحث الآتي:

1. صفحة منفصلة عليها: اسم الباحث/ الباحثين وعنوانه/ هم بعد عنوان البحث مباشرة باللغتين العربية والإنجليزية، ويذكر برده/ هم الإلكتروني.
2. ملخصين أحدهما باللغة العربية والآخر بالإنجليزية في حدود (200 - 150) كلمة لكل منهما، يتضمنان كلمات مفتاحية لا يزيد عددها عن ست كلمات.
3. تدرج الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية في النص، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها وعناوينها والملاحظات التوضيحية تحته.
4. تدرج الجداول في النص وترقم ترقيماً متسلسلاً وتكتب عناوينها فوقها. أما الملاحظات التوضيحية فتكتب تحت الجداول.

ثانياً - شروط تسليم البحث:

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

ثالثاً - شروط النشر:

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

1. تقبل الأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية على أن تكون مكتوبة بلغة سليمة خالية من الأخطاء النحوية واللغوية.
2. تقدم طلبات نشر الأبحاث من خلال الموقع الإلكتروني للمجلة على الرابط الآتي: <https://journals.qou.edu/index.php/jrresstudy> بصيغة (Word)، مع مراعاة الآتي:

♦ الأبحاث المكتوبة باللغة العربية يستخدم الخط Simplified Arabic بحجم (16) غامق للعنوان الرئيس، و (14) غامق للعناوين الفرعية، و (12) عادي لباقي النصوص، و (11) عادي للجداول والأشكال.

♦ الأبحاث المكتوبة باللغة الإنجليزية يستخدم الخط Times New Roman بحجم (14) غامق للعنوان الرئيس، و (13) غامق للعناوين الفرعية، و (12) عادي لباقي النصوص، و (11) عادي للجداول والأشكال.

♦ المسافة بين الأسطر: مفردة.

♦ الهوامش للأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية:

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

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

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

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

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

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

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

تناسب وطبيعة المجلة.

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

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

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

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

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

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

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

رابعاً - التوثيق:

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

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

2. يستطيع الباحث تفسير ما يراه غامضاً من كلمات أو مصطلحات باستخدام طريقة الحواشي في المتن، حيث يشار إلى المصطلح المراد توضيحه برقم في أعلى المصطلح، ثم يشار لهذه الحواشي في قائمة منفصلة قبل قائمة المصادر والمراجع.
 3. يجب أن تكون الأبحاث في قائمة المصادر والمراجع قد تم الإشارة إليها في متن البحث والعكس صحيح.
- ملاحظة: لمزيد من المعلومات حول آلية التوثيق بنظام "APA"، يمكنك الاطلاع على المعلومات المتوفرة على الصفحة الإلكترونية لعامة الدراسات العليا والبحث العلمي:

<https://journals.qou.edu/resources/pdf/apa.pdf>

خامساً - إجراءات التحكيم والنشر:

- ترسل البحوث المقدمة للنشر إلى متخصصين لتحكيمها حسب الأصول العلمية، ويلقى البحث القبول النهائي بعد أن يجري الباحث التعديلات التي يطلبها المحكمون، والباحثون مسؤولون عن محتويات أبحاثهم، فالبحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر معديها وليس عن وجهة نظر المجلة. كما أن البحوث المرسلة إلى المجلة تخضع لفحص أولي تقوم به هيئة التحرير، لتقرير أهليتها للتحكيم والتزامها بقواعد النشر، وبحق هيئة التحرير أن تعتذر عن قبول البحث دون إبداء الأسباب.
- وتتم إجراءات التحكيم والنشر وفق الآتي:
1. تقوم هيئة التحرير بمراجعة البحوث المرسلة إلى المجلة للتأكد من استيفائها لمعايير النشر في المجلة، ولتقرير أهليتها للتحكيم.
 2. ترسل البحوث المستوفية لمعايير النشر إلى اثنين من المحكمين من ذوي الاختصاص، تختارهم هيئة التحرير بسرية تامة، من بين أساتذة متخصصين في الجامعات ومراكز البحوث داخل فلسطين وخارجها، على ألا تقل رتبة المحكم عن رتبة صاحب البحث.
 3. يقدم كل محكم تقريراً عن مدى صلاحية البحث للنشر.
 4. إذا اختلفت نتيجة المحكمين (أحدهما مقبول والآخر مرفوض)، يرسل البحث لمحكم ثالث لترجيح الحكم، ويعد حكمه نهائياً.
 5. يبلغ الباحثون بقرار هيئة التحرير بقبول بحثه أو رفضه في غضون ثلاثة إلى ستة أشهر من تاريخ استلام البحث، وبعد إجراء التعديلات عليه إن وجدت.
 6. يزود الباحث بنسخة من العدد الذي نشر فيه بحثه، ويتم إرسال نسخة من العدد إلى مكتب الجامعة في الأردن للباحثين من خارج فلسطين، ويتحمل الباحث تكلفة النقل من الأردن إلى مكان إقامته.

سادساً - أخلاقيات البحث العلمي:

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

سابعاً - حقوق الملكية الفكرية:

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

المحتوى

الأبحاث:

الترقيم	الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحة
1	د. بثينة عارف رمضان د. فخرية أحمد عوض	سلوك العدالة التقييمية لدى مديرات رياض الأطفال العامة في الأردن وعلاقته بالأداء	1
2	ديانا بولص قعوار	مدى عقلانية أنظمة تصنيف الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر العاملين في هيئة الاعتماد والجودة الفلسطينية	25
3	إبراهيم سليمان مصري	القدرة التنبؤية للعوامل الستة الكبرى للشخصية بالمزاج الإيجابي لدى طلبة جامعة الخليل	47
4	لبنى عطاالله عيسى حمد جمال محمد حسن بحيص	مستوى القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في فلسطين	67
5	مي حسن عطية حسني محمد عوض	الصددمات التي يتعرض لها الأخصائيين النفسيين وعلاقتها بتقديم مهارات الرعاية المستنيرة للصددمات أثناء أزمات الحرب	87
6	محمد محمود الزيود	مستوى أداء المدارس الحكومية على مؤشرات المدرسة الفاعلة في الأردن	113

مجلة جامعة القدس المفتوحة

للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

العدد [48]

الترقيم	الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحة
7	أ. حسيب عمر عياش د. فايز عزيز محاميد	فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى علم النفس الإيجابي في تنمية التسامح والتعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا	133
8	رامي بسام جورج خوري	واقع أنماط تقييم الأداء المتبعة في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية من وجهة نظر رؤساء الأقسام والعاملين فيها	163
9	هنادي خليل براهيمه	أسباب ارتباط الفقر في النساء وآثاره دراسة مسحية على قرى شمال محافظة أريحا والأغوار في فلسطين	187
10	سليم حسام عودة كمال عبد الحافظ سلامة	فاعلية برنامج إشرافي معرفي سلوكي في تطوير المهارات الإرشادية لدى مرشدي مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية	213
11	أ. بيان محمد شحادة أ.د. حسني محمد عوض	التفكير الإيجابي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة	235
12	أ. ايناس سميح شحادة أ.د. جولتان حسن حجازي	مستوى ممارسة المعلمين في المرحلة الأساسية لآليات التعليم المتميز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم	259
13	غزالة محمد غرة	واقع المشكلات التعليمية والسلوكية والانفعالية للطلبة المكفوفين في محافظة القدس من وجهة نظر أمهاتهم	279

الترقيم	الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحة
14	أ. منى علي الرواحية د. جوخة محمد الصوافية د. أمجد عزات جمعة	فاعلية برنامج إرشادي جمعي قائم على العلاج بالمعنى لتحسين صورة الذات لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في سلطنة عُمان	297
15	أ. نبيلي محمد عامر	" ممارسة مديري المدارس الحكومية في كفر قاسم للقيادة التسلطية وانعكاساتها على أداء المعلمين من وجهة نظر المعلمين"	315
16	سوسن "محمد عمر" أحمد عبانه	ممارسة أبعاد القيادة الرئادية لدى مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء بني عبید وعلاقتها بالتّمكن الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم	333
17	ياسر تيم زبون*، معتصم محمد مصلح	القدرة التنبؤية للمرونة المعرفية في الميول المهنية لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة بيت لحم	357



Evaluative Justice Behavior Among Public Kindergarten Principals in Jordan and its Relationship to the Job Performance of their Teachers

Dr. Buthaynah Aref Ramadan 1, Dr. Fakhreia Ahmed Awad2,.*

1Director of the Department of Studies and Education Abroad,
Ministry of Education & higher Education, AQAC, Ramallah,
Palestine.

Orchid No: 0009-0007-2555-5992

Email: Buthaynah4@gmail.com

2Educational Consultant - Taaleem Educational Media Foundation -
Educational Supervisor at Itqan Educational Services Foundation, Amman,
Jordan.

Orchid No: 0009-0002-3938-8260

Email: fakreiaawad@gmail.com

Received:

9 Jan. 2025

Revised:

9 Jan.2025

Accepted:

13 May.2025

*Corresponding Author:

Dr. Buthaynah Aref
Ramadan 1

Email:

Buthaynah4@gmail.com

Citation:

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

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](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Abstract

Objectives: This study aimed to examine the extent to which public kindergarten principals in Jordan demonstrate evaluative justice behavior and to explore its relationship with the job performance of the teachers under their supervision.

Methods: A descriptive correlational research design was employed. Data were collected from a stratified random sample of 390 kindergarten teachers working in public institutions across Jordan. A structured questionnaire comprising 34 items served as the primary data collection instrument.

Results: The findings indicated that the perceived level of evaluative justice behavior exhibited by public kindergarten principals was moderate. A strong, positive and statistically significant relationship was discovered between principals' evaluative justice behavior and the job performance of their workers. Additionally, the study identified a significant positive correlation between evaluative justice behavior and job performance among teachers with over 15 years of experience. However, no statistically significant differences were observed in the level of evaluative justice behavior based on teachers' academic qualifications or areas of specialization.

Conclusions: The study recommends enhancing the current system of evaluation by clarifying its criteria, enhancing transparency, promoting transparency, and increasing both material and moral incentives for kindergarten teachers in Jordan.

Keywords: Evaluative justice, job performance, kindergartens, public kindergarten teachers.

سلوك العدالة التقييمية لدى مديرات رياض الأطفال العامة في الأردن وعلاقته بالأداء

الوظيفي للمربيات العاملات معهن

د. بثينة عارف رمضان*, د. فخرية أحمد عوض2

1 باحثة، مدير دائرة الدراسات، وزارة التربية والتعليم، الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة، رام الله، فلسطين.

2 مستشارة تعليمية، مؤسسة تعليم للوسائل التعليمية، مشرفة تربوية لدى مؤسسة إيقان للخدمات التربوية، عمان، الأردن.

*الباحث المعتمد للمراسلة: د. بثينة عارف رمضان

الملخص

الهدف: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال العامة في الأردن لسلوك العدالة التقييمية، وعلاقته بالأداء الوظيفي للمربيات العاملات معهن.

المنهجية: استعملت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي لتحليل البيانات التي جمعت من عينة قوامها (390) مربية في رياض الأطفال العامة في الأردن، اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وقد تكونت من (34) فقرة.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال العامة في الأردن لسلوك العدالة التقييمية من وجهة نظر المربيات العاملات معهن جاءت متوسطة، كما أظهرت وجود علاقة إيجابية طردية قوية جداً بين مستوى سلوك العدالة التقييمية، ومستوى الأداء الوظيفي لدى المربيات في رياض الأطفال العامة في الأردن، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين سلوك العدالة التقييمية لدى مديرات رياض الأطفال العامة في الأردن يعزى لمتغير سنوات الخدمة لأكثر من (15) عاماً لدى المربيات العاملات معهن، بينما لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال العامة في الأردن لسلوك العدالة التقييمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، أو متغير التخصص. **التوصيات:** أوصت الدراسة بزيادة الاهتمام بتطوير نظام التقييم بتوضيح معايير، وتعزيز الشفافية، وزيادة الحوافز المادية، والمعنوية للمربيات في رياض الأطفال العامة في الأردن.

الكلمات الدالة: العدالة التقييمية، الأداء الوظيفي، رياض الأطفال، مربيات رياض الأطفال العامة

الكلمات المفتاحية: التعذيب، المعتقلون الفلسطينيون، حظر التعذيب، الحماية الدولية.

المقدمة:

تعد المؤسسة التربوية وحدة ذات أهمية بالغة في نظام التعليم، والمسؤولة مباشرة عن سلامة المخرجات، والأداء التربوي أو الأكاديمي يعد أحد أبرز المعايير لقياس نجاح تلك المؤسسة وتقييمها، باعتباره عاملاً مهماً في إبراز الأداء، ومدى تطوره، ومؤشراً على تحقيق المعايير التربوية المطلوبة في البيئة التعليمية والعالمية، كما أنّ المؤسسة التربوية تعد منظمة اجتماعية أسست لخدمة المجتمع، وتربية أبنائه، ونجاح المؤسسة التربوية بصورة عامة مرهون بمدى ارتباطها العضوي بالمجتمع الذي توجد فيه، والجهود التي تبذل من العاملين فيها لتحقيق ما يتوقعه المجتمع منها باعتبارها منظومة مفتوحة على بيئة المجتمع، بما تقدمه من برامج وأنشطة، وفعاليات، ومخرجات إلى خدمة المجتمع، والإفادة من الإمكانيات المتاحة فيه.

وتعد منظومة رياض الأطفال من أهم المؤسسات التربوية؛ لأنها تُعنى بالأطفال قبل دخولهم المدرسة؛ بحيث يركز نظامها على أمرين: الأول: تعريف الطفل بالمجتمع الواسع المختلف عن مجتمعه؛ لإكسابه المهارات اللازمة، والثاني: تعليم الطفل المعارف، والمفاهيم، والمهارات المختلفة، والمرتبطة بواقعه الحقيقي من اللعب، بحيث تشكل له قاعدة معرفية، واجتماعية ينطلق منها إلى المراحل الأخرى (آمال، 2019).

وفي ضوء ذلك أشارت الأمير (2020) إلى أنّ إدارة الروضة تعد من أهم عناصر منظمة رياض الأطفال لما لها من دور مهم في التأثير بعمل المؤسسة بما تقدمه من دعم، وتوجيه للعاملين داخل تلك المؤسسة بصورة تمكن العاملين فيها من السير بالعملية التربوية، والتعلمية التعليمية نحو النجاح والتميز، وتتمثل تلك الإدارة بالقيادة التربوية التي تقود هذه المؤسسة، وتؤثر في العاملين فيها، وتوجههم نحو تحقيق أهداف تلك المؤسسة، وتنفيذ المهام الموكلة إليهم بكل رغبة ودافعية؛ للوصول بهم إلى الشعور بالرضا، والارتياح، والأداء المنتج.

ويرى (نادامباكاوا و موفاوندا) (Ndambakuwa and Mufunda, 2016): أن هذا التنوع الكبير في المهام والعمليات داخل منظمة رياض الأطفال التربوية التعليمية يوجد حاجة ملحة لتقييم أداء العاملين فيها لمعرفة نقاط القوة، أو الضعف في الأداء، والعمل على معالجة نقاط القصور، وتعزيز نقاط التميز والتطور، وهذا يحتاج إلى الاستناد إلى معايير تقييم موضوعية، وعادلة قابلة للقياس تسهم بالالتزام بها في الوقوف على مستوى الأداء الحقيقي للمنظمة التربوية.

ومن هنا تبرز أهمية العدالة التقييمية في المؤسسة التربوية بحيث يتم من هذه العملية مراجعة أداء العاملين، والموظفين في منظمة رياض الأطفال التربوية بصورة تشمل التعرف الدقيق إلى مساهمات الموظفين، وأوجه القصور والخلل، وكتابة النتائج، والتقارير لغايات اتخاذ القرار في رفع الأجور، أو الترقيات، أو تسريح العاملين، وغيرها من القرارات التي من المفترض أن تكون لصالح سير العمل (إدريس، 2018). إن التقييم العادل والموضوعي للعاملين في منظمة رياض الأطفال يؤدي إلى شعورهم بالدعم، والتعامل الحيادي، غير المنحاز خاصة في مجال تقييم الأداء، ويعود على العمل بالفائدة القصوى لما له من أثر في حفزهم خاصة إن كان هذا التقييم لأدائهم إيجابياً، ويرقى بمستوى رضا الإدارة والمستفيدين، الأمر الذي يزيد من قوة التواصل بين هاتين الجهتين (بدران، 2015).

وقد تطرقت عوض (2021) إلى مفهوم العدالة التقييمية وعرفته على أنه: توخي المسؤولين للعدالة والموضوعية، والحيادية في عملية تقييم أداء العاملين في المؤسسة بمختلف إجراءاته وبين جميع العاملين حتى تتحقق أهداف العاملين، وأهداف المؤسسة على السواء.

وبناءً عليه فإن نجاح المؤسسات وتطورها يتوقف بدرجة كبيرة على مستوى موضوعيتها تجاه عاملها، الأمر الذي يزيد من مستوى الثقة والولاء والاستقرار الوظيفي لديهم، وهذا بدوره يؤثر على أداء العاملين الوظيفي، وإيجاد الدافع لديهم لبذل مزيد من الجهد والإنتاج. ولقد أصبح الوقوف على الإنتاجية الوظيفية للعاملين، ومساءلتهم من الوسائل المهمة للوصول إلى تحقيق الرضا

الوظيفي، والالتزام في العمل، وتنمية السلوك المهني لدى العاملين، ومضاغفة أدائهم الوظيفي داخل منظمة العمل (Edward, 2014).

ويعد الأداء الوظيفي الفاعل داخل المؤسسة من المواضيع الملحة التي تثير اهتمام الإدارات، لأنها تؤثر بشكل إيجابي في راحة العاملين، ومستوى فاعلية الأداء، والإنجاز لديهم، ولقد تعددت صور الأداء الوظيفي الفعال، بحيث تعبر عن الرؤية المشتركة للأداء المتوقع بين قيادة المؤسسة والعاملين فيها من معايير الأداء والوصف الوظيفي، والأهداف المحددة الدقيقة، ودعم القائد التربوي لأداء مرؤوسيه، وتحفيزهم للقيام بأدوارهم، ومن ثم تقييم أدائهم بعدالة وشفافية (Saratun, 2016).

ويشير الأداء الوظيفي كما عرفته مجيد (2011): مدى التزام الموظف بالمهام والواجبات المرتبطة بوظيفته، وتنفيذه للأعمال الموكلة إليه مع تحمل المسؤوليات المطلوبة، ويشمل ذلك مدى التزامه بالأخلاق والمبادئ المهنية داخل المؤسسة، بما في ذلك الالتزام بمواعيد الحضور والانصراف، والتقيّد بالقوانين والأنظمة، والقيام بالجهد المنتج؛ لتحقيق الأهداف المرجوة من عمله، وتحقيق غايات وأهداف المؤسسة.

وتبرز أهمية الأداء الوظيفي في كونه يعكس نتيجة التفاعل بين السلوك والإنجاز، فالسلوك يشير إلى الأفعال التي يقوم بها الأفراد داخل المؤسسة، بينما الإنجاز يمثل النتائج أو الآثار التي تبقى بعد انتهاء الأفراد من العمل، بعبارة أخرى؛ الإنجاز هو حصلة السلوك، والأداء الوظيفي هو: المجموع الكلي للسلوك والنتائج المحققة معاً (Rital, 2016).

وبما أن العدالة التقييمية أحد المكونات الأساسية للعدالة التنظيمية، حيث تشير إلى مدى شعور الموظف بأن عملية تقييم أدائه تتم وفق معايير موضوعية ومنصفة، ما يعزز مستوى الرضا الوظيفي، والدافعية الداخلية. وقد أشارت دراسة (كولكويت) ورفاقه (Colquitt et al., 2001) إلى أن العدالة التقييمية، بوصفها نمطاً فرعياً من العدالة الإجرائية، تسهم بشكل فاعل في تعزيز سلوكيات العمل الإيجابية، وتقليل المشاعر السلبية كالأحباط والتوتر، وهذا بدوره ينعكس على جودة الأداء الوظيفي، إذ إن إدراك الموظف للعدالة في التقييم يزيد من التزامه الوظيفي وانتمائه المؤسسي (عبد المجيد، 2021).

وأشار المنزوع (2022) إلى أن العدالة في نظم تقييم الأداء تؤثر بوضوح على فاعلية العاملين وتحقيق الأهداف المؤسسية، وأنه من المؤكد بأن الموظفين الذين يشعرون بأنهم يُقيّمون بطريقة عادلة يظهرون مستويات أعلى من الالتزام، ويُظهرون استعداداً أكبر لبذل جهد إضافي في أداء مهامهم، وأن غياب العدالة التقييمية يؤدي إلى تدنّي الثقة بين الموظف والإدارة، وضعف في مناخ العمل العام، ما ينعكس سلباً على إنتاجية المؤسسة. إن العدالة التقييمية لا تؤثر فقط على الأداء الحالي للموظف، بل تمتد لتشمل استدامة الأداء، وتحسين جودة القرارات المهنية، كما أنها أي العدالة في تقييم الأداء ترفع من الإحساس بالتمكين الوظيفي، وتعزز التفاعل الإيجابي بين الموظفين والمديرين، ما يُفضي إلى بيئة عمل محفزة تعزز من جودة الأداء العام، وتقلل من معدلات الدوران الوظيفي، إلى جانب أن تعزيز الشفافية في عملية التقييم يُعد عاملاً جوهرياً في تعزيز ثقة الموظفين بالمؤسسة (داود، 2015).

العدالة التقييمية Evaluative Justice:

يعد تقييم أداء العاملين بمفهومه العام أحد ممارسات إدارة الموارد البشرية التي تقوم بها المؤسسة، ويعني تقييم أداء العامل خلال فترة زمنية محددة، ومقارنته بمعايير الأداء المطلوبة ومستوياتها، ومن ثم تزويد العامل بالمعلومات المتعلقة بالنواحي الإيجابية والسلبية لأدائه الفعلي من أجل تحسينه وتطويره.

ولكي يكون التقييم لأداء العاملين حقيقياً وشفافاً وعادلاً، يجب أن يستند إلى عدد من المعايير، والصفات والشروط، وأن يبنى بصورة معمقة، ومدرسة قائمة على هدف استراتيجي كبير، يتمركز حول تحسين العمل، وتطويره، والوقوف على نقاط القوة فيه وتعزيزها، ونقاط الضعف وتلافيها (Dessler, 2015).

وقد عرّف عبد المجيد (2021) التقييم العادل على أنه: نظام تقييم أداء العاملين داخل منظمة العمل الذي يستند إلى معايير عادلة، ومتوافقة مع الجهد الذي يبذله كل عامل في منظمته.

وأضاف بأن العدالة التقييمية تعد بمثابة عملية لقياس سلوك الموظف ووصفه، وإنجازاته خلال وقت محدد، وبأسلوب موضوعي بعيداً عن الجوانب الشخصية للشخص المقيم بهدف تحسين الأداء.

وعرفها (فانهل ورتال) (Vanhal and Rital, 2016) بأنها العملية الدقيقة والشفافة التي يتم بواسطتها تقييم إنجازات العامل في المؤسسة خلال وقت محدد من الزمن، وتوفير تغذية راجعة عن طبيعة الأداء، وتمكين المقيمين من تحديد العمال الأكفاء الذين يستحقون زيادة في الأجور.

وفي ضوء ما ذكر تبو المعضلة الرئيسة في العدالة عند تقييم أداء العاملين في كيفية ضمان الموضوعية، وعدم التحيز لدى القائمين على عملية التقييم، وتتوزع آلية تقييم أداء العاملين حول الوظيفة التي يقوم بها الفرد، ومستوى النزاهة في عملية تقييم أدائه (Sarkar, 2016).

وعليه، من الضروري أن يأخذ المسؤولون عند تقييم الأداء في الاعتبار الظروف المحيطة بالأفراد الذين يتم تقييم أدائهم، مع عدم إغفال التأثير الكبير لهذه الظروف على مستوى أدائهم.

أهمية العدالة التقييمية للأداء:

يحظى تقييم الأداء العادل بأهمية كبيرة لدى العاملين والمؤسسة على السواء كونه يساهم فيما يأتي (المهنا، 2019):

1. وضع الأسس التي تعتمد عليها المؤسسة في اتخاذ القرارات المتعلقة برواتب العاملين، وترقيتهم والاحتفاظ بهم أو الاستغناء عنهم.
 2. التأكد من أن أداء العاملين يساهم في تحقيق أهداف المؤسسة.
 3. تطوير الخطط من المديرين والعاملين لتلافي جوانب الضعف، وتعزيز مواطن القوة في أداء العاملين.
 4. يوفر فرصة لمراجعة خطط إدارة المهنة، والمسار المهني للعاملين من بيان جوانب القوة والضعف في الأداء.
 5. يعطي المجال للمشرفين على العاملين لتحديد الحاجات التدريبية التي يحتاجها العامل لتطوير الأداء وتحسينه.
- لذا فإن أهمية وجود العدالة عند تقييم العاملين بأي منظمة سواء أكانت تربوية أم غير تربوية يترتب عليها العديد من الأمور، ويؤثر على سير العمل داخل المؤسسة، فإذا ما اختلفت عملية التقييم، وابتعدت عن الموضوعية، والعدل بين العاملين، وتحديد المجهودات المبذولة من قبلهم بشكلٍ عادلٍ ودقيق فإن الظلم يسود وتضيع حقوق العاملين، ويسود الإحباط والتوتر، وتبتعد المؤسسة عن تحقيق أهدافها.

الأداء الوظيفي (Job Performance):

يؤدي العنصر البشري دوراً مهماً في المؤسسات على اختلاف أنواعها حيث يتم إحداث التغييرات التنظيمية الضرورية لزيادة الكفاءة المهنية لهذه المؤسسات، وتتضح هذه الكفاءة من نوعية الأداء ومستواه الذي يقوم به العاملون في المؤسسة على اختلاف تخصصاتهم وقدراتهم ودرجات إبداعهم بالقيام بالأعمال الموكلة إليهم، ويشير الأداء الوظيفي إلى مدى إنجاز المهام المرتبطة بوظيفة الفرد، وهو يعكس الطريقة التي يتم بها تلبية متطلبات الوظيفة، فغالباً ما يحدث خلط بين مفهوم الأداء والجهد؛ فالجهد يتعلق بالطاقة المبذولة، في حين يُقاس الأداء بالنتائج المحققة، على سبيل المثال، قد يبذل الطالب جهداً كبيراً في التحضير للامتحان، لكنه يحصل على درجات منخفضة، وهنا يكون الجهد المبذول عالياً، بينما الأداء يعدّ منخفضاً (Chung, and others 2010).

ويعرف أبو شارب (2019) الأداء الوظيفي: "على أنه تنفيذ الموظف لأعماله، ومسؤولياته التي تكلفه بها المؤسسة، أو الجهة التي ترتبط وظيفته بها".

وترى بني خالد (2017) أن الأداء الوظيفي نتاج تفاعل بين القدرة والدوافع المرتبطة بالسلوك البشري، وقد يمتلك الفرد قدرات عالية على العمل، ولكن دون وجود دوافع للعمل، لن تكون هناك علاقة بين القدرات، والأداء الوظيفي، وبالعكس، إذا توافر دافع قوي لدى العامل دون وجود القدرة اللازمة، فإن العلاقة بين الدافع، والأداء الوظيفي ستصبح غير موجودة.

ويعرفه (ريفاي) (Rivai, 2019) بأنه: النتيجة الفعلية لجهود يبذلها العامل بحيث يتأثر أدائه بمدى استغلال الفرد لطاقاته وإمكاناته، وكذلك بمدى الرغبة لديه في إنجاز العمل، لذا فإن مفهوم الأداء الوظيفي يعكس الأثر الصافي لمجهودات الفرد بدءاً من قدراته، وفهمه للدور الخاص، والمهام الموكلة إليه، وهو ما يدل على تحقيق المهام، ولذا يعدّ الأداء الوظيفي ناتجاً عن الجهد الذي يبذله فرد أو مجموعة أفراد لإنجاز مهمة معينة.

أهمية الأداء الوظيفي في المؤسسات:

تكمن أهمية الأداء الوظيفي في المؤسسات في كونه مقياساً لقدرة المؤسسة على استثمار الطاقات الكامنة لدى الموظفين، بتوظيف مهاراتهم ومعارفهم وطموحاتهم، ما يعكس قدراتهم ودافعيتهم نحو العمل (الحداد، 2016)، كما يسهم الأداء الفعال في تعزيز الميزة التنافسية للمؤسسة عبر الإبداع، والابتكار في إنجاز المهام، إلى جانب دوره في ترشيد النفقات، وتقليل التكاليف. إضافةً إلى ذلك، يساعد الأداء المتميز في تقييم كفاءة البرامج المعتمدة داخل المؤسسة، ومدى نجاح إدارة الموارد البشرية في تحقيق أهدافها، كما يساهم في تحسين مستويات الجودة في العملية الإنتاجية، سواء في مدخلاتها أو مخرجاتها، علاوةً على ذلك، يسهم الأداء في تحديد نقاط القوة، والضعف لدى الموظفين، مما يساعد في توجيه جهود التطوير، والتدريب، كما يدعم الأداء الوظيفي المسؤولين في تطوير أنظمة الترقيات، والأجور، والحوافز، والمكافآت، بما يتناسب مع مستويات الأداء المختلفة، ويسهم في تحسين هذه الأنظمة عند وجود تأثيرات سلبية على أداء العاملين، مما يعزز من كفاءة بيئة العمل واستدامة النجاح المؤسسي.

وتشير بعض الدراسات العربية والأجنبية إلى العلاقة التي تربط ما بين عدالة التقييم، ومستوى الأداء الوظيفي منها:

هدفت دراسة أجراها النسور (2015) إلى التعرف إلى موضوعية نظام تقييم أداء الموارد البشرية، وأثره في سلوك المواطنة التنظيمية: الدور الوسيط الأسلوب التغذية الراجعة (360) درجة: دراسة ميدانية في الجامعات الخاصة الأردنية. حيث تكونت عينة الدراسة والتي سحبت عشوائياً من مجتمع الدراسة من (310) عضو هيئة تدريس في الجامعات الأردنية الخاصة في عمان، واستعملت الاستبانة أداة دراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أنه يوجد أثر مباشر لأبعاد موضوعية نظام تقييم الأداء: (العدالة والثقة والحيادية والفاعلية) في أبعاد المواطنة التنظيمية: (الإيثار، والكرامة، والروح الرياضية، والسلوك الحضاري، ومراعاة الضمير)، وكذا أثر مباشر لأسلوب تقييم الزوايا المتعددة (أسلوب 360 درجة) في سلوك المواطنة التنظيمية.

كما هدفت دراسة بركات (2015) إلى الكشف عن مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين فيها، وتوضيح الفروق في استجاباتهم تبعاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، والخبرة، واستعملت الاستبانة أداة للدراسة على عينة عشوائية طبقية من مجموع المعلمين والمعلمات، وقد أظهرت النتائج درجة مرتفعة من الاستجابة للمعلمين حول مديري مدارسهم، بينما ظهرت فروق في مستوى درجات المعلمين حول العدالة التنظيمية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة على مجال العدالة التوزيعية لصالح ذوو الخبرة المرتفعة، ولم تظهر فروق جوهرية في درجات المعلمين في الاستجابة حول العدالة التنظيمية تتبع متغيرات: الجنس والتخصص والمؤهل العلمي.

وكان الغرض من دراسة أجراها (بني) خالد (2017) معرفة أثر العدالة التنظيمية في الانغماس الوظيفي، حيث تكونت عينة الدراسة من (175) معلماً في المدارس الثانوية في البادية الشمالية الغربية، وأظهرت النتائج بأنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية

عند مستوى الدلالة (05). لعدالة التوزيع في الانغماس الوظيفي، كما أنه لا يوجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (05). لأثر العدالة التنظيمية في الانغماس الوظيفي حسب وجهة نظر أفراد العينة تبعاً للجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخدمة.

وكذلك سعى (إندهياتي) (Indahyati, 2019) إلى الكشف عن العلاقة بين العدالة التنظيمية، والرضا الوظيفي، وسلوك المواطنة التنظيمية، واستعمل الباحث في هذه الدراسة عينة مقصودة بلغ حجمها (65) مشاركاً، وأظهرت النتائج وجود أثر إيجابي ومعنوي للعدالة التوزيعية، والعدالة التفاعلية، والعدالة الإجرائية على الرضا الوظيفي وعلى سلوك المواطنة التنظيمية.

وفي دراسة قام بها الفودري (2019) هدفت إلى التعرف إلى مستوى شفافية نظام تقييم الأداء الوظيفي للمدرسين وعدالته، ومستوى التزامهم التنظيمي في المدارس الثانوية الكويتية، انتهجت الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي الارتباطي، واعتمدت عينة عشوائية مكونة من (405) مدرساً ومدرسة، وكانت النتائج تشير إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (05) للشفافية والعدالة في تقييم الأداء على الالتزام التنظيمي لدى المدرسين في دولة الكويت، الذي جاء بدرجة مرتفعة، وتعزى لمتغيرات: (الجنس ولصالح الإناث)، وعدم وجود فروق تبعاً لمتغيرات: (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمنطقة التعليمية).

كما قام (ريفاي) (Rivai, 2019) بدراسة عنوانها "العدالة التوزيعية والرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي كسابقا لأداء الموظف: دراسة في (إندونيسيا) عمال التأمين الصحي الوطني"، تكونت عينة دراسته من (80) موظفاً في التأمين الصحي الوطني (الإندونيسي)، وكشف بها طبيعة العلاقة بين العدالة التوزيعية وكل من: الرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي، وأداء العاملين من التوصل إلى أن عدالة التوزيع تؤثر إيجابياً على الرضا الوظيفي، وعلى أداء العاملين.

أما دراسة (زهاو) (Zhao, 2020) وعنوانها "العلاقة الهيكلية بين العدالة التنظيمية، وسلوك المواطنة التنظيمية" في هيئة التدريس بالجامعة في الصين، فكان هدفها تحليل العلاقة الهيكلية بين العدالة التنظيمية، وسلوك المواطنة التنظيمية، ومن توسيط الالتزام التنظيمي بإحدى الجامعات الصينية؛ حيث تكونت العينة من (257) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وتوصلت الدراسة إلى أن العدالة التنظيمية تؤثر بأبعادها المختلفة، على كل من الالتزام التنظيمي للعاملين وسلوك المواطنة التنظيمية.

وكان الغرض من دراسة قام بها عبودي وآخرون (2020) التعرف إلى أهمية تقييم الأداء الوظيفي في مؤسسات التعليم العالي، وإلى استقصاء أهم العوامل التي تساعد على تفعيل تقييم الأداء الوظيفي في المملكة العربية السعودية، وطُبِّقَت الدراسة على عينة مقدارها (386) مفردة من العاملين بمؤسسات التعليم العالي بالمملكة. وجاء من أهم نتائجها: وجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين أبعاد المشكلات وعناصرها المتعلقة بالإدارة المشرفة على التقويم (مأخوذة بشكل إجمالي)، وتقييم الأداء الوظيفي.

وهدف دراسة قام بها الدبيخي (2022) إلى معرفة درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال للعدالة التنظيمية في مدينة (بريدة) من وجهة نظر المعلمات، وتكونت عينة الدراسة من (210) من معلمات مدارس مدينة (المريدة) في المملكة العربية السعودية، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال الحكومية، والأهلية للعدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية والعدالة المعلوماتية، في مدينة (بريدة) من وجهة نظر المعلمات متحققة بدرجة متوسطة، وممارسة العدالة التعاملية جاءت متحققة بدرجة كبيرة، ولا توجد فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى المديرات بمدينة (بريدة) ترجع لسنوات الخبرة، والتخصص، والمؤهل العلمي، بينما توجد فروق دالة إحصائية في درجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى القائدات تعزى لمتغير نوع المدرسة لصالح معلمات المدارس الحكومية.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث: تناولها لموضوع العدالة في تقييم أداء العاملين ومنهج الدراسة المستخدم كدراسة (النسور، 2015) ودراسة (الفودري، 2019) ودراسة (عبودي وآخرون، 2020)، وتشابهت مع دراسة (الدبيخي،

2022) في مجتمع وعينة الدراسة وكذلك في قياس ممارسة العدالة الإجرائية المتضمنة تقييم الأداء، وتميزت هذه الدراسة عن غيرها في متغيراتها ومجتمعها حيث أنها - على حد علم الباحثين - الدراسة الأولى التي تستهدف الكشف عن درجة ممارسة سلوك العدالة التقييمية على مستوى رياض الأطفال العامة في الأردن وعلاقته بمستوى الأداء الوظيفي، حيث تعرفت على درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال في الأردن لسلوك العدالة التقييمية وعلاقته بالأداء الوظيفي للمربيات العاملات معهن.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تكمن مشكلة الدراسة في أن مفهوم العدالة التقييمية من المفاهيم الحديثة التي نالت حظاً وافراً في الدراسات من قبل المهتمين، ولكن استخدام المفهوم ما زال على المستوى النظري دون العملي، والمؤسسات التربوية كغيرها من المؤسسات الإدارية الأخرى عانت من عدم الإلمام بمفهوم العدالة التقييمية، وعليه فإن احتمالية غياب مفهوم العدالة التقييمية في المؤسسات قد يؤدي إلى تدني مستوى الوعي لدى العاملين في هذه المؤسسات بتأثير ذلك على العديد من الجوانب التربوية داخل المؤسسة التعليمية، وقد أشارت دراسة (الدبيخي، 2022) إلى أن درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال الحكومية والأهلية للعدالة الإجرائية والعدالة التوزيعية والعدالة المعلوماتية من وجهة نظر المعلمات جاءت منخفضة بدرجة متوسطة، ووافقتها دراسة (العيسي، 2020) ودراسة (العنوان والعياصرة، 2019) بأن العدالة التنظيمية التي تشكل العدالة التقييمية مجاًلاً من مجالاتها جاءت بدرجة متوسطة، مما يوحي بوجود انخفاض في مستوى العدالة التنظيمية بشكل عام، يضاف إلى ذلك أن عمل الباحثين في ميدان التربية والتعليم، وتحديدًا في مجال الإشراف التربوي، والإدارة لمرحلة رياض الأطفال، ساهم في ملاحظتهما وإطلاعهما على التأثير الذي ينتجه التقييم الإداري لهن، وتحكمه في مستوى العطاء، والجهد الذي تقوم به المربية في روضة الأطفال، ومن الإطلاع على مستويات أداء المربيات داخل مؤسسة رياض الأطفال، ومدى تأثر اتجاهاتهن ودافعيتهن نحو العمل بمستوى عدالة التقييم لأدائهن، تشكل لدى الباحثين قناعة بضرورة الكشف عن طبيعة العلاقة بين مستوى العدالة التقييمية، ومستوى الأداء الوظيفي لمربيات رياض الأطفال داخل الروضة.

وبناءً على ما سبق فإن مشكلة الدراسة تتمحور حول الكشف عن درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال العامة في الأردن لسلوك العدالة التقييمية، ومدى ارتباطها بمستوى الأداء الوظيفي للمربيات العاملات معهن، بالإجابة عن الأسئلة الآتية :

السؤال الأول: ما درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال العامة في الأردن لسلوك العدالة التقييمية من وجهة نظر المربيات العاملات معهن؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال العامة في الأردن لسلوك العدالة التقييمية تعزى لمتغير: (المؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة)؟

السؤال الثالث: ما مستوى الأداء الوظيفي لدى مربيات رياض الأطفال من وجهة نظر المربيات أنفسهن؟

السؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال العامة في الأردن لسلوك العدالة التقييمية ومستوى الأداء الوظيفي للمربيات العاملات معهن؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى:

- الكشف عن درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال العامة في الأردن لسلوك العدالة التقييمية من وجهة نظر المربيات العاملات معهن.
- التعرف فيما إذا كان هناك فروق في درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال العامة في الأردن لسلوك العدالة التقييمية تعزى لبعض المتغيرات مثل (المؤهل العلمي، التخصص، وسنوات الخبرة).
- الكشف عن مستوى الأداء الوظيفي لدى مربيات رياض الأطفال من وجهة نظر المربيات أنفسهن.

- الكشف عن طبيعة العلاقة بين درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال العامة في الأردن لسلوك العدالة التقييمية ومستوى الأداء الوظيفي للمربيات العاملات معهن.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- من المؤمل أن تمثل هذه الدراسة إضافة علمية بموضوعها وهي درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال العامة في الأردن لسلوك العدالة التقييمية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي للمربيات العاملات معهن.
- قد تساعد نتائج الدراسة في استنباط معايير وممارسات جديدة يمكن أن تسهم في تطوير معايير لسلوك العدالة التقييمية وتحسين الأداء الوظيفي لمربيات رياض الأطفال.
- من المحتمل أن تفتح الدراسة مجالاً أمام باحثين آخرين للخوض في هذا المجال من خلال توصيات الدراسة لإحداث التطور المنشود وإضافة معرفة جديدة للفكر الإداري والتربوي تدعم البحث العلمي المرغوب فيه إيجابياً.
- إثراء المكتبة العربية في مجال الإدارة التربوية بشكل عام وسلوك العدالة التقييمية بشكل خاص.

الأهمية التطبيقية:

من المؤمل استفادة الفئات الآتية من نتائج الدراسة:

- وزارة التربية والتعليم: من تزويدها بمعايير العدالة التقييمية التي تهدف إلى إيجاد بيئة عمل إيجابية وعادلة.
- مؤسسات رياض الأطفال: على المستوى العام والخاص من تطوير المعايير التقييمية للأداء الوظيفي لمربيات الأطفال في الروضات.
- مربيات رياض الأطفال: تحسين مستوى الأداء الوظيفي لديهن كون الدراسة تناولت متغيرين وربطت بينهما (الأداء الوظيفي والعدالة التقييمية) وهذا بدوره يحسن أداء مربيات رياض الأطفال.

حدود الدراسة:

- الحد المكاني: اقتصرَت الدراسة على رياض الأطفال العامة في الأردن.
- الحد الزمني: أجريت هذه الدراسة خلال العام الدراسي (2023-2024)م.
- الحد البشري: اشتملت الدراسة على عينة عشوائية طبقية مكونة من (390) مربية في رياض الأطفال العامة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

العدالة التقييمية (Evaluative Justice): وتعرف بأنها: مجموعة من السمات، والخصائص التي يجب أن يتسم بها نظام تقييم الأداء منها الموضوعية وعدم التحيز، والقدرة على تقييم أداء العاملين بدقة، بحيث يكون هذا النظام محمياً من العلاقات الشخصية أو الضغوط الخارجية، وملائماً لطبيعة العمل الذي ينفذه الموظف، بحيث يطبق على جميع الموظفين بعيداً عن التمييز والانعياز، كما يجب أن يحمل القائمين على هذا النظام خبرة كافية تؤهلهم لتطبيقه بالعدل والمساواة بين جميع العاملين (المعشر والطراونة، 2013).

وتعرف إجرائياً على أنها: قدرة مديرة رياض الأطفال على اتباع معايير تتسم بالعدالة والموضوعية، وعدم التحيز عند تقييمها لأداء مربيات الروضة، وتقاس باستجابة أفراد عينة الدراسة على الأداة التي طورتها الباحنتان لقياس هذا الغرض.

الأداء الوظيفي (Job Performance): ويشير إلى "مجموعة السلوكات الإدارية المعبرة عن قيام الموظف بعمله، وتتضمن جودة الأداء، وحسن التنفيذ، والخبرة الفنية المطلوبة في الوظيفة، فضلاً عن الاتصال، والتفاعل مع بقية أعضاء المؤسسة، والالتزام باللوائح الإدارية التي تنظم العمل، والسعي نحو الاستجابة لها بكل حرص والتزام" (الحريري، 2018).

ويعرف إجرائيًا على أنه: قدرة مربيات رياض الأطفال على القيام بمهامهن، وواجباتهن على أكمل وجه، وبدرجة عالية من الإلتقان والشفافية، والتقييم، إذا ما كانت مربية الأطفال تنفذ وظيفتها بشكل جيد، ويقاس باستجابة أفراد عينة الدراسة على الأداة التي طورتها الباحثتان لقياس هذا الغرض.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استعملت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي باعتباره الأنسب في تحقيق أهداف الدراسة بجمع البيانات وتحليلها وتوضيح العلاقة بين المتغيرات ووصفها كمًا.

مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في جميع المربيات في رياض الأطفال العامة في الأردن، والبالغ عددهن وفق الإحصاءات الأولية (2006) مربية بالاعتماد على بيانات التقرير الإحصائي لوزارة التربية والتعليم للعام (2023). ويمثل جدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة.

جدول 1: توزع أفراد مجتمع الدراسة من المربيات في رياض الأطفال العامة في الأردن

الإقليم	المحافظة	عدد المدارس التي بها روضات	عدد المربيات
إقليم الوسط	قصة عمان	181	385
	البلقاء	99	176
	الزرقاء	97	213
	مادبا	53	81
المجموع			855
إقليم الشمال	قصة إربد	187	279
	قصة المفرق	159	303
	جرش	51	70
	عجلون	50	86
المجموع			738
إقليم الجنوب	الكرك	114	155
	الطفيلة	42	57
	معان	106	121
	العقبة	41	80
المجموع			413

المصدر: وزارة التربية والتعليم (2023). التقرير الإحصائي

الموقع الإلكتروني: https://moe.gov.jo/sites/default/files/ltqrry_r_lhsyy_llm_ldrsy_2019-2020.pdf

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة على مرحلتين: بداية استعمال أسلوب العينة العنقودية وذلك وفق الآتي:

اختيار جميع رياض الأطفال العامة في الأردن، ثم اختيار عدد من الأقاليم وفق توزيعها الجغرافي، ثم تحديد عدد من المديريات من كل إقليم، وبعدها المرحلة الثانية اختيار عدد من الروضات العامة من كل مديرية من المديريات بأسلوب العينة الطبقية العشوائية لتمثيل مجتمع الدراسة، بتقسيم مجتمع الدراسة إلى ثلاثة أقاليم: (وسط، وشمال، وجنوب)، ثم اختيار محافظة من كل

إقليم، على النحو الآتي: من إقليم الوسط: محافظة قصبة عمان، ومن إقليم الشمال: محافظة قصبة إربد، ومن إقليم الجنوب: محافظة الطفيلة، وبذلك يبلغ العدد الإجمالي لعينة الدراسة (390) مربية رياض أطفال.

أدوات الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبانة لقياس سلوك العدالة التقييمية لدى مديرات رياض الأطفال العامة في الأردن، وعلاقته بالأداء الوظيفي للمربيات العاملات معهن، وذلك بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع كدراسة النصور (2015)، ودراسة (Zhao, 2020) حيث تكونت من قسمين رئيسيين:

القسم الأول: البيانات (الديموغرافية) للمفحوصين (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة).

القسم الثاني: ويتكون من 3 مجالات رئيسية، وهي كالتالي: **المجال الأول:** القيم المعيارية التي يخضع لها تقييم المربيات في رياض الأطفال العامة في الأردن، وتكونت من (20) فقرة، **المجال الثاني:** الدافعية لدى المربيات في رياض الأطفال العامة في الأردن، وتكونت من (7) فقرات، **المجال الثالث:** الالتزام الوظيفي لدى المربيات في رياض الأطفال العامة في الأردن، وتكونت من (8) فقرات.

تم تفسير مقياس (ليكرت) الخماسي لفقرات الاستبانة، واعتماد التوزيع الآتي للفقرات في عملية تصحيح فقرات الاستبانة واستخراج النتائج حسب الطريقة التالية:

موافق بشدة	موافق	أحياناً	غير موافق	غير موافق بشدة
5	4	3	2	1

صدق أدوات الدراسة:

أولاً: صدق آراء المحكمين "الصدق الظاهري":

عُرِضَت الاستبانة بصيغتها الأولى على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، وقد استجابت الباحثان لملاحظات المحكمين، وقامت بإجراء اللازم من تعديل، أو حذف بحسب ما اقترح، وعليه أصبحت الاستبانة بشكلها النهائي (ملحق رقم: 1).

ثانياً: الاتساق الداخلي للاستبانة: جرى التحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية قدرها (20) مفردة من عينة الدراسة، ومن ثم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين كل فقرة من فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور، وذلك باستعمال البرنامج الإحصائي (SPSS)، في حين أن العينة الاستطلاعية تم استبعادها في التحليل النهائي للاستبانة.

أولاً: نتائج الاتساق الداخلي للمجال الأول: العدالة التقييمية بين فقراته والدرجة الكلية له عند مستوى دلالة 1%.

جدول 2: نتائج معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الأول مع الدرجة الكلية له

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط	sig
1.	إجراء عملية تقييم أداء المربيات بشكل مستمر	96.5	.00
2.	الاستناد إلى نظام تقييم واضح ودقيق.	94.5	.00
3.	مشاركة المربيات في تصميم نظام تقييم الأداء	91.9	.00
4.	إيجاد درجات محددة لبنود تقييم المعلمات	85	.00
5.	التمكن من تحديد نقاط الضعف والقوة في الأداء وفق نظام التقييم المتبع	81.2	.00
6.	إعلان نتائج التقييم بشفافية لكل مربية	66.1	.00
7.	تطبيق نظام تقييم الأداء على جميع المربيات في الروضة دون استثناء	63.3	.00
8.	إبداء تغذية راجعة لأداء المربية وفق بنود تقييم الأداء المتبع	32.5	.00
9.	توفير مساحة لتوضيح التوصيات المستقبلية لأداء مربية الروضة	69.9	.00
10.	الاستعانة بمعايير تعكس تقديرات حقيقية للأداء موجودة في نظام التقييم المتبع	63.4	.00
11.	مراعاة الدقة والوضوح في عملية تقييم الأداء	79.5	.00
12.	تشجيع المربيات على عملية التقييم الذاتي والمستمر لأدائهن	70.2	.00
13.	الاستعانة بنتائج تقييم الأداء لسنوات سابقة لنفس المربية	76.2	.00
14.	تحقيق العدالة بين المربيات ببنود واقعية لنظام تقييم الأداء	64.1	.00
15.	مراعاة السرية التامة والخصوصية عند عملية تقييم أداء كل مربية.	60	.00
16.	توثيق سجلات تقييم الأداء لكل مربية بصورة تسهل عملية الوصول إليها ومقارنتها.	43.3	.00
17.	إجراء عملية تقييم الأداء بمواقف تربوية متنوعة	78.2	.00
18.	إعداد تقارير شاملة عن المربية تستند إلى بنود تقييم الأداء	74	.00
19.	إجراء عملية تقييم أداء المربيات وفق فترات دورية مناسبة	81.5	.00
20.	الاستناد إلى نتائج تقييم الأداء لاتخاذ قرارات بشأن أداء المربيات	70.6	.00

يوضح الجدول أعلاه معامل الارتباط بين فقرات المحور والدرجة الكلية له، وتبين أن أغلب الفقرات دالة إحصائياً ويوجد ارتباط عن مستوى دلالة ($\alpha < 0.01$) باستثناء الفقرة "إبداء تغذية راجعة لأداء المربية، وفق بنود تقييم الأداء المتبع" والفقرة "توثيق سجلات تقييم الأداء لكل مربية بصورة تسهل عملية الوصول إليها ومقارنتها"، واللتي لا يوجد بينهما وبين الدرجة الكلية ارتباط لذلك سوف يتم استبعادهما من الاستبانة النهائية، لتصبح عدد الفقرات (18).

ثانياً: نتائج الاتساق الداخلي للمجال الثاني: الدافعية نحو الأداء لدى المربيات في رياض الأطفال العامة في الأردن بين فقراته والدرجة الكلية له عند مستوى دلالة (1%).

جدول 3: نتائج معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الأول مع الدرجة الكلية له

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط	sig
1.	تكوين شعور الانتماء لدى المربيات للروضة التي يعملن بها.	83.9	.00
2.	إتاحة الفرص للمربيات للحصول على موقع متميز في الروضة .	74.4	.00
3.	تعميق الرغبة لدى المربيات لقبول أي مهمة توكل إليهن دون تذمر .	80.9	.00
4.	تعميق قيمة تفضيل المصلحة العامة للروضة على المصلحة الشخصية للمربية.	67.6	.00
5.	تشجيع المثابرة وبذل الجهد لتحقيق أهداف الروضة .	77.5	.00
6.	تعميق الاستعداد والرغبة لدى المربيات للإقبال على العمل الإضافي خارج أوقات الدوام الرسمي للروضة.	66.1	.00
7.	استثمار وقت العمل للقيام بالمهام المطلوبة في الروضة بصورة مجدولة.	68.2	.00

يوضح الجدول أعلاه معامل الارتباط بين فقرات المحور والدرجة الكلية له وتبين: أن جميع الفقرات هي دالة إحصائياً، ويوجد ارتباط عند مستوى دلالة ($0.01 < \alpha$).

ثالثاً: نتائج الاتساق الداخلي للمجال الثالث: الالتزام الوظيفي لدى المربيات في رياض الأطفال العامة في الأردن بين فقراته والدرجة الكلية له عند مستوى دلالة 1%.

جدول 4: نتائج معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الأول مع الدرجة الكلية له

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط	sig
1.	تشجيع عمل الفريق بين المربيات في الروضة لتحقيق الأهداف العامة للروضة.	81.1	.00
2.	التواصل الفعال مع المربيات لتعميق العلاقة الإنسانية بين الإدارة والمربيات.	69.1	.00
3.	المشاركة الفاعلة في المناسبات الاجتماعية داخل الروضة وخارجها.	79.3	.00
4.	تعميق قيمة تفضيل المصلحة العامة للروضة على المصلحة الشخصية للمربية.	65.8	.00
5.	تحديد الضوابط الأخلاقية التي يجب أن تسود بين المربيات في الروضة.	73.3	.00
6.	متابعة مدى التزام المربيات بمواعيد دوام العمل اليومية.	63.6	.00
7.	توفير مرونة كافية للتعامل مع المواقف والأحداث الطارئة في الروضة.	68.9	.00
8.	تعميق روح المسؤولية لدى المربيات تجاه أهداف الروضة ورؤيتها ورسالتها.	63.9	.00

يوضح الجدول أعلاه معامل الارتباط بين فقرات المحور، والدرجة الكلية له، وتبين أن جميع الفقرات دالة إحصائياً، ويوجد ارتباط عن مستوى دلالة ($0.01 < \alpha$).

ثبات الاستبانة: تم حساب معامل (كرونباخ ألفا) للتحقق من ثبات الاستبانة كما يبين الجدول أدناه:

جدول 5: معامل (كرونباخ ألفا) لقياس ثبات الاستبانة لجميع مجالات الدراسة

المجال	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
العدالة التقييمية	18	.96
الدافعية	7	.90
الالتزام الوظيفي	8	.89
الدرجة الكلية لجميع مجالات الدراسة	33	.96

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة (كرونباخ ألفا) مرتفعة في جميع محاور الدراسة إذ تراوحت ما بين (.89-.96)، بينما بلغت قيمة (كرونباخ ألفا) لجميع محاور الاستبانة (الدرجة الكلية) (.96)، ما يشير إلى أن الثبات مرتفع جداً وذو دلالة إحصائية، ويمكن

أن نعتمد عليه في تطبيق الدراسة ميدانياً، حسب مقياس (نانلي) الذي يعتمد (70%) كالحده الأدنى للثبات، وبهذا تكون الاستبانة في شكلها النهائي قد حققت شروط الصدق والثبات، مما يدل على صحة الاستبانة ومناسبتها لتحليل النتائج، وقدرتها على الإجابة عن أسئلة الدراسة.

مفتاح التصحيح

جدول 6: مفتاح التصحيح

الدرجة	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً
الوسط الحسابي	1.80-1.0	2.61-1.81	3.42-2.62	4.23-3.43	5.0-4.24

حيث تم تصميم الاستبانة وتوزيعها على (25) مفردة كعينة قبلية، ومن ثم جمعها من المحافظات الثلاث، وقد تم الحصول على (20) استبانة صالحة للتحليل بنسبة (95%)، حيث تم احتساب عينة الدراسة من (معادلة ستيفن ثومبسون):

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{\left[\frac{N-1}{d^2} \div z^2 \right] + p(1-p)}$$

(N) حجم المجتمع: (2006)، (Z) الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة (0.95) وتساوي (1.69)، (D) نسبة الخطأ، وتساوي (0.05)، (P) نسبة توافر الخاصية والمحايدة = (0.05).

باستعمال المعادلة أعلاه نجد أن حجم العينة = (390) مفحوصاً.

تم توزيع (400) استبانة بشكل إلكتروني، تم استرداد (395) منها، وتم استبعاد (5) من الاستبانات لعدم اكتمال إجاباتها، وبذلك وصلت العينة المدروسة (390) فرداً، والجدول (7) يبين الخصائص (الديموغرافية) لعينة الدراسة.

جدول 7: الخصائص الديموغرافية للعينة

المتغير	عدد مرات التكرار	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	106	27.2%
دبلوم	167	42.8%
بكالوريوس	117	30.0%
ماجستير فأعلى	109	27.9%
التخصص	101	25.9%
رياض أطفال	106	27.2%
معلم صف	74	19.0%
لغات: عربي/إنجليزي	97	24.9%
تخصصات أخرى	184	47.2%
سنوات الخبرة	109	27.9%
1-7 سنوات		
8-15 سنة		
أكثر من 15 سنة		

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال العامة في الأردن لسلوك العدالة التقييمية من وجهة نظر المربيات العاملات معهن؟

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة سلوك العدالة التقييمية كما في الجدول (8):

جدول 8: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على فقرات مجال العدالة التقييمية مرتبة تنازلياً

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجال الأول
منخفضة	1.793	2.41	390	1. إجراء عملية تقييم أداء المربين بشكل مستمر
منخفضة	1.433	2.18	390	2. الاستناد إلى نظام تقييم واضح ودقيق.
متوسطة	1.424	2.78	390	3. مشاركة المربين في تصميم نظام تقييم الأداء
متوسطة	1.152	2.77	390	4. إيجاد درجات محددة لبنود تقييم المربين.
متوسطة	1.139	3.37	390	5. التمكن من تحديد نقاط الضعف والقوة في الأداء، وفق نظام التقييم المتبع.
متوسطة	.897	3.21	390	6. إعلان نتائج التقييم بشفافية لكل مربية.
عالية	1.058	3.81	390	7. تطبيق نظام تقييم الأداء على جميع المربين في الروضة دون استثناء.
متوسطة	1.546	3.24	390	8. توفير مساحة لتوضيح التوصيات المستقبلية لأداء مربية الروضة.
متوسطة	1.429	2.90	390	9. الاستعانة بمعايير تعكس تقديرات حقيقية للأداء موجودة في نظام التقييم المتبع.
متوسطة	1.464	3.09	390	10. مراعاة الدقة والوضوح في عملية تقييم الأداء
متوسطة	1.219	2.82	390	11. تشجيع المربين على عملية التقييم الذاتي، والمستمر لأدائهم
متوسطة	1.327	3.26	390	12. الاستعانة بنتائج تقييم الأداء لسنوات سابقة لنفس المربية.
متوسطة	1.043	3.10	390	13. تحقيق العدالة بين المربين ببند واقعية لنظام تقييم الأداء.
عالية	1.272	3.50	390	14. مراعاة السرية التامة والخصوصية عند عملية تقييم أداء كل مربية.
متوسطة	1.610	3.00	390	15. إجراء عملية تقييم الأداء بمواقف تربوية متنوعة.
متوسطة	1.387	2.64	390	16. إعداد تقارير شاملة عن المربية تستند إلى بنود تقييم الأداء.
متوسطة	1.483	3.08	390	17. إجراء عملية تقييم أداء المربين وفق فترات دورية مناسبة.
متوسطة	1.168	2.94	390	18. الاستناد إلى نتائج تقييم الأداء لاتخاذ قرارات بشأن أداء المربين.
متوسطة	0.953	3.06	390	الدرجة الكلية للمجال الأول

يتبين من الجدول السابق أن الدرجة الكلية للمجال الأول الذي يتناول درجة ممارسة مديريات رياض الأطفال العامة في الأردن لسلوك العدالة التقييمية من وجهة نظر المربين العاملات معهن جاءت بمتوسط حسابي (3.06)، وبدرجة تقدير متوسطة، فيما جاءت الفقرة "تطبيق نظام تقييم الأداء على جميع المربين في الروضة دون استثناء" بأعلى متوسط حسابي حيث بلغ (3.81)، وبدرجة تقدير عالية، تليها الفقرة "مراعاة السرية التامة، والخصوصية عند عملية تقييم أداء كل مربية": بمتوسط حسابي بلغ (3.50)، وبدرجة تقدير عالية. فيما جاءت الفقرة "الاستناد إلى نظام تقييم واضح ودقيق" بأقل متوسط حسابي حيث بلغ (2.18)، وبدرجة تقدير منخفضة.

وتفسر الباحثان هذه النتيجة بأن مديريات رياض الأطفال العامة في الأردن يمارسن عملية التقييم العادل للمربين العاملات معهن بشكل أقل من المطلوب، وقد يكون السبب في ذلك مرتبطاً بطبيعة عمل المديرات، وكثافة المسؤوليات المتعلقة بهن، وتغير الاهتمامات حسب الأولويات الخاصة بكل روضة، ما يشكل وجهة نظر متوسطة من المربين ناحية العدالة في التقييم، بينما تظهر المربين وجهة نظر إيجابية نحو تطبيق نظام التقييم على جميع المربين دون استثناء مما قد يفسر لاحقاً بأن هناك عدالة في آليات التقييم، وموعده السنوي، وتطبيقه على جميع المربين العاملات دون استثناء، وتطبيق النزاهة، والخصوصية لكل مربية بحيث تحظى بنوع من السرية حين تطبيق نظام التقييم عليها، بينما التقدير المنخفض لفقرة "الاستناد إلى نظام تقييم واضح ودقيق" يعني أن هناك لبساً في معايير التقييم الذي تطبقه إدارة الروضة على المربين، وعدم وضوح في عناصر التقييم مما قد يشكل

عائقاً أمام تقدم المربيات، وارتفاع مستوى أدائهن، فإذا كانت معايير التقييم غير واضحة بشكل كاف للمربيات، فإنها تخلق حالة من الالتباس، وعدم الفهم حول آلية تقييم أدائهن، وقد يخلق شعوراً بعدم الثقة في نظام التقييم، كما قد يكون هناك قلة في الشفافية في نظام تقييم الأداء، وتطبيقه، ويجعل المربيات في حالة من الشك في نتائجه، وفعاليتها، ما يقلل أيضاً من الثقة في دقة هذا النظام. وقد يكون النقص في التوجيه الصحيح للمربيات حول كيفية استعمال نظام التقييم، في حال عدم تزويدهن بالمعلومات الكافية تجاه الكيفية في تقييم أدائهن يسهم أيضاً في خلق الشعور بعدم دقة النظام، وتقليل مستوى الرضا عن وضوح معاييرهم، فربما قد تعرضن لتجربة سابقة، وسلبية مع نظام التقييم، مثل: تقييم متدنٍ أو غير منصف أو غير متوقع، كل هذه الأسباب تؤدي إلى انخفاض تقديرهن لهذا النظام، وهذا ما أثبتته دراسة (الفودري) (2019) في نتائجها التي أظهرت وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) للشفافية والعدالة في تقييم الأداء على الالتزام التنظيمي لدى المدرسين في دولة الكويت الذي جاء بدرجة مرتفعة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال العامة في الأردن لسلوك العدالة التقييمية تعزى لمتغير: (المؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة)؟.

أولاً: ايجاد الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال العامة في الأردن لسلوك العدالة التقييمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث احتسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة كما في الجدول (9):

جدول 9: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديرات رياض الأطفال العامة في الأردن لسلوك العدالة التقييمية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التكرار	المؤهل العلمي	المتغيرات
0.951	2.92	106	دبلوم	العدالة التقييمية
0.935	3.11	167	بكالوريوس	
0.976	3.10	117	ماجستير فأعلى	

ولاختيار الاختبار الملائم لإيجاد الفروق طبق اختبار (Kolmogorov Smirnov) لتبيان التوزيع الطبيعي لكل متغير حسب متغير المؤهل العلمي، كما هو موضح في الجدول أدناه:

جدول 10: نتائج تحليل التوزيع الطبيعي

المتغيرات	المؤهل العلمي	التكرار	Sig
العدالة التقييمية	دبلوم	106	.00
	بكالوريوس	167	.00
	ماجستير فأعلى	117	.00

يتبين من الجدول أعلاه أن العدالة التقييمية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لا تتبع التوزيع الطبيعي حيث إن قيمة (SIG) أقل من (5%)، لذلك جرى تطبيق الاختبار اللامعلمي (Kruskal Wallis Test) عليها، وأظهرت نتائج التحليل لاستجابات أفراد العينة للعدالة التقييمية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وعند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أنه لا يوجد فروقات بين فئات متغير المؤهل العلمي حيث إن مستوى الدلالة المحسوب (SIG) أكبر من (5%)، حيث بلغت قيمتها (0.364).

وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال العامة في الأردن لسلوك العدالة التقييمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن ثقافة المؤسسة تجاه نظام التقييم تؤكد على عدالته دون النظر إلى مؤهل المربية العلمي فتغدو عاملاً مؤثراً رئيساً في ممارسات المديرات بدل المؤهل العلمي، كما يمكن أن يكون السبب في عدم اعتبار المؤهل العلمي معياراً للمفاضلة في تقييم المربيات، بل تضع الروضة معايير أخرى أكثر أهمية تتعلق بالخبرة العملية، أو السمات الشخصية للمربية أو مدى التدريب المهني الذي تتلقاه ويظهر أثره في أدائها، ويمكن أن يكون السبب أيضاً أن جميع

المديريات تتلقى نموذجاً موحداً في تقييم أداء العاملات في رياض الأطفال خاصة أنها حكومية، وتتبع وزارة التربية والتعليم، وتشرف على تنفيذها، ونتائجها فتتخذ إجراءات موحدة بغض النظر عن الخلفية العلمية، فلا يظهر في معايير التقييم بفروق للمؤهل العلمي الذي تحمله المربية.

ثانياً: إيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال العامة في الأردن لسلوك العدالة التقييمية تعزى لمتغير التخصص.

جدول 11: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديرات رياض الأطفال العامة في الأردن لسلوك العدالة التقييمية تبعاً لمتغير التخصص

المتغيرات	التخصص	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العدالة التقييمية	رياض أطفال	109	3.18	0.913
	معلم صف	101	2.84	0.869
	لغات: عربي/انجليزي	106	3.05	0.995
	تخصصات أخرى	74	3.18	1.021

ولاختيار الاختبار الملائم لإيجاد الفروق استخدم اختبار (kolomogorov Smirnov) للتحقق من التوزيع الطبيعي لكل متغير حسب متغير التخصص، كما في الجدول أدناه:

جدول 12: نتائج تحليل التوزيع الطبيعي

المتغيرات	التخصص	التكرار	sig
العدالة التقييمية	رياض أطفال	109	.00
	معلم صف	101	.00
	لغات: عربي/انجليزي	106	.00
	تخصصات أخرى	74	.00

يتبين من الجدول أعلاه أن العدالة التقييمية تبعاً لمتغير التخصص لا تتبع التوزيع الطبيعي حيث إن قيمة (SIG) أقل من (5%)، لذلك تم تطبيق الاختبار اللامعلمي (Kruskal Wallis Test) عليها، وأظهرت نتائج هذا الاختبار وعند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أنه لا يوجد فروقات بين فئات متغير التخصص حيث إن مستوى الدلالة المحسوب (SIG) أكبر من (5%)، حيث بلغت قيمتها (0.157)، وبالتالي لا يوجد فروق دالة احصائية في درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال العامة في الأردن لسلوك العدالة التقييمية تعزى لمتغير التخصص، وفسرت الباحثتان السبب كما السابق بالنسبة إلى المؤهل العلمي حيث إنه من الممكن أن يكون نظام التقييم مستنداً إلى معايير موحدة تنبثق عن الإدارات العليا في وزارة التربية والتعليم حيث إن نطاق البحث يتحدث عن الروضات الحكومية أو العامة، ويعامل الجميع بالمعايير والتوجيهات نفسها، مما يقلل من أثر التخصص الأكاديمي في عملية التقييم، فقد يركز نظام التقييم على الأداء الفعلي دون النظر إلى خلفية المربيات الأكاديمية.

ثالثاً: إيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال العامة في الأردن لسلوك العدالة التقييمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

جدول 13: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديرات رياض الأطفال العامة في الأردن لسلوك العدالة التقييمية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المتغيرات	سنوات الخبرة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العدالة التقييمية	7-1 سنوات	97	2.75	0.873
	15-8 سنة	184	3.14	0.903
	أكثر من 15 سنة	109	3.19	1.048

استعمل اختبار (kolomogorov Smirnov)، لايجاد الفروق وفحص التوزيع الطبيعي لكل متغير حسب متغير سنوات الخبرة، كما يبين الجدول أدناه:

جدول 14: نتائج تحليل التوزيع الطبيعي

المتغيرات	سنوات الخبرة	التكرار	sig
العدالة التقييمية	7-1 سنوات	97	.00
	15-8 سنة	184	.00
	أكثر من 15 سنة	109	.00

يتبين من الجدول أعلاه أن العدالة التقييمية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لا تتبع التوزيع الطبيعي حيث إن قيمة (SIG) أقل من (5%)، لذلك استعمل الاختبار اللامعلمي (Kruskal Wallis Test) عليها، وقد أظهر اختبار تحليل (Kruskal Wallis Test) لاستجابات أفراد العينة للعدالة التقييمية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة وعند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أنه يوجد فروقات بين فئات متغير سنوات الخبرة؛ حيث إن مستوى الدلالة المحسوب (SIG) أقل من (5%)، فبلغت قيمتها (0.00)، مما يعني وجود فروق دالة احصائية في درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال العامة في الأردن لسلوك العدالة التقييمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولتوضيح لصالح أي فئة من سنوات الخبرة تعزى هذه الفروق طُبّق اختبار التحليل البعدي (Tukey)، وأظهرت النتائج أنه:

1. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة (7-1) سنوات وبين (15-8) سنة لصالح سنوات الخبرة (15-8) سنة.
2. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة (7-1) سنوات، وبين (أكثر من 15) سنة لصالح سنوات الخبرة (الأكثر من 15) سنة.

وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن المربيات اللواتي يملكن خبرة أطول في رياض الأطفال قد نلن خلال هذه الفترة ثقة المديرات في رياض الأطفال واحترامهن وذلك عرفاناً بدورهن وأدائهن، نتيجة العلاقة الوثيقة التي قد تكون نتجت خلال هذه السنوات مع المديرات، مما يجعل من تقديرهن لنظام التقييم أكثر إيجابية نحو ممارسة المديرات في التقييم، كما أن هذه السنوات جعلت من المربيات أكثر إماماً بمعايير نظام التقييم، وأكثر تكيفاً مع متطلباته وبنوده، وأكثر قدرة على التفاعل مع مديراتهن مما يعزز الشعور بعدالة التقييم، كما أن سنوات العمل والخبرة قد اكسبتهم نوعاً من الأداء المستقر والواضح، ومهارة في التعبير عن وجهات نظرهن في عدالة التقييم الذي يطبق على المربيات.

وهذا يتشابه مع دراسة (بني) خالد (2017) من حيث إنه لا يوجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05). لأثر العدالة التنظيمية في الانغماس الوظيفي حسب وجهة نظر أفراد العينة تبعاً للجنس والمؤهل العلمي، واختلفت معها في النتيجة حول أثر متغير عدد سنوات الخدمة. النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مستوى الأداء الوظيفي لدى مربيات رياض الأطفال من وجهة نظر المربيات أنفسهن؟

حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال بتحليل مستوى الأداء الوظيفي لدى مربيات رياض الأطفال كما في الجدول (15).

جدول 15: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لخصائص الدرجة الكلية حسب استجابات أفراد العينة

المجال	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
المجال الثاني: الدافعية نحو الأداء	390	3.00	1.018	متوسطة
المجال الثالث: الالتزام الوظيفي	390	3.04	0.946	متوسطة
الدرجة الكلية	390	3.02	0.950	متوسطة

تبين من الجدول أعلاه أن الدرجة الكلية للأداء الوظيفي لدى مربيات رياض الأطفال العامة في الأردن، والنتائج عن ممارسة المديرات للعدالة التقييمية قد بلغت (3.02) وبدرجة تقدير متوسطة، فيما تبين أن المجالين الثاني والثالث (الدافعية نحو الأداء لدى

مربيات الروضة في رياض الأطفال العامة، الالتزام الوظيفي لدى المربيات في رياض الأطفال العامة) بالمتوسط الحسابي نفسه تقريباً حيث بلغ (3.00) وبدرجة تقدير متوسطة، فيما تراوح الانحراف المعياري بين (1.01 - 0.94)، وهذا يدل على أنه لا يوجد تباعد، أو تشتت كبير في إجابات المبحوثين، بالعكس يثبت أن إجاباتهم على جميع الفقرات تميل نحو الوسط، وتعزو الباحثان هذه النتائج إلى أن ممارسة المديرات للعدالة التقييمية لها تأثير إيجابي، ولكنه محدود على أداء المربيات. في حين أن العدالة التقييمية تؤدي دوراً في تحفيز الأداء وتحسينه، إلا أن هذا التأثير ليس قوياً بما يكفي لدفع الأداء إلى مستويات عالية، كما قد تكون ممارسات العدالة التقييمية من المديرات كافية لتحفيز بعض المربيات لتحسين أدائهن، لكنها ليست كافية لتحقيق تحفيز عالٍ أو متميز، فقد تحتاج المربيات إلى المزيد من التقدير أو الدعم والتنويع به لتحقيق أداء أعلى، كما أن الدرجة المتوسطة قد تعكس أيضاً رضا وظيفياً معتدلاً بين المربيات، إذا كانت العدالة التقييمية تُمارس بشكل روتيني ولكن ليست بمثالية، قد يشعر بعض المربيات بالرضا، في حين قد يشعر آخرون بعدم الرضا التام، مما يؤثر على الأداء الكلي، ومن الممكن وجود عوامل أخرى لها تأثير على الأداء الوظيفي للمربيات إلى جانب العدالة التقييمية؛ مثل: بيئة العمل، والدعم الإداري، والموارد المتاحة، وظروف العمل العامة، فإذا كانت هذه العوامل غير مواتية، فقد تؤدي إلى تقليل التأثير الإيجابي للعدالة التقييمية على الأداء.

كما يمكن أن تكون هناك فروق فردية بين المربيات في كيفية استجابتهن لممارسات العدالة التقييمية، بينما قد يساعد التقييم العادل بعض المربيات في تحسين أدائهن، قد لا يكون له نفس التأثير على الأخريات بسبب اختلاف الدوافع الشخصية، أو الظروف الفردية، وقد تشابهت هذه النتائج مع دراسة كل من النصور (2015)، ودراسة الفودري (2019)، وأظهرت النتائج وجود أثر لمعايير الشفافية، والعدالة في تقييم الأداء، على الالتزام التنظيمي لدى المدرسين.

وفيما يلي تحليل لخصائص كل مجال من مجالات الأداء الوظيفي حسب إجابات المبحوثين:

المجال الثاني: الدافعية نحو الأداء لدى مربيات الروضة في رياض الأطفال العامة

جدول 16: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدافعية نحو الأداء للمربيات في رياض الأطفال العامة في الأردن

المجال الثاني	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1. تكوين شعور الانتماء لدى مربيات الروضة للروضة التي يعملن بها.	390	2.94	1.524	متوسطة
2. إتاحة الفرص للمربيات للحصول على موقع متميز في الروضة .	390	2.83	1.305	متوسطة
3. تعميق الرغبة لدى المربيات لقبول أي مهمة توكل إليهن دون تذمر .	390	3.18	1.417	متوسطة
4. تعميق قيمة تفضيل المصلحة العامة للروضة على المصلحة الشخصية للمربية.	390	3.09	1.150	متوسطة
5. تشجيع المثابرة وبذل الجهد لتحقيق أهداف الروضة.	390	3.02	1.507	متوسطة
6. تعميق الاستعداد والرغبة لدى المربيات للإقبال على العمل الإضافي خارج أوقات الدوام الرسمي للروضة.	390	2.77	1.312	متوسطة
7. استثمار وقت العمل للقيام بالمهام المطلوبة في الروضة بصورة مجدولة.	390	3.19	1.350	متوسطة

يتبين من الجدول السابق أن الفقرة "استثمار وقت العمل للقيام بالمهام المطلوبة في الروضة بصورة مجدولة" بأعلى متوسط حسابي حيث بلغ (3.19)، وبدرجة تقدير متوسطة، تليها الفقرة "تعميق الرغبة لدى المربيات لقبول أي مهمة توكل إليهن دون تذمر" بمتوسط حسابي بلغ (3.18)، وبدرجة تقدير متوسطة. فيما جاءت الفقرة "تعميق الاستعداد والرغبة لدى المربيات للإقبال على العمل الإضافي خارج أوقات الدوام الرسمي للروضة" بأقل متوسط حسابي؛ حيث بلغ (2.77)، وبدرجة تقدير متوسطة.

وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن النظام التعليمي في رياض الأطفال لا يتطلب من المربيات أعمالاً إضافية خارج أوقات الدوام غالباً حيث ينتهي العمل بذهاب الأطفال إلى بيوتهم، وقد ينجز العمل الضروري خلال وقت الدوام الرسمي، كما يمكن أن يكون هناك نقص في الحوافز المادية، والمعنوية، والمكافآت، المرتبطة بالعمل الإضافي، ما يقلل من الرغبة والاستعداد لدى المربيات ليقمن بأي عمل إضافي خارج أوقات العمل الرسمي، إضافةً إلى أنه يمكن أن تعطي المربيات قيمة عالية لوقتتهن الشخصي، ويفضلن استغلاله في الاهتمام بالالتزامات العائلية، والشخصية، وبخاصة في ظل الشعور بالإنهاك الوظيفي، والمعاناة من ضغوط العمل والارهاق.

المجال الثالث: الالتزام الوظيفي لدى المربيات في رياض الأطفال العامة في الأردن.

جدول 17: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للالتزام الوظيفي لدى المربيات في رياض الأطفال العامة في الأردن

المجال الثالث	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1. تشجيع عمل الفريق بين المربيات في الروضة لتحقيق الأهداف العامة للروضة.	390	2.99	1.529	متوسطة
2. التواصل الفعال مع المربيات لتعميق العلاقة الإنسانية بين الإدارة والمعلمات.	390	2.87	1.261	متوسطة
3. المشاركة الفاعلة في المناسبات الاجتماعية داخل الروضة وخارجها.	390	3.12	1.356	متوسطة
4. تعميق قيمة تفضيل المصلحة العامة للروضة على المصلحة الشخصية للمربية	390	3.04	1.216	متوسطة
5. تحديد الضوابط الأخلاقية التي يجب أن تسود بين المربيات في الروضة.	390	3.32	1.376	متوسطة
6. متابعة مدى التزام المربيات بمواعيد دوام العمل اليومية.	390	2.86	1.266	متوسطة
7. توفير مرونة كافية للتعامل مع المواقف والأحداث الطارئة في الروضة.	390	3.14	1.489	متوسطة
8. تعميق روح المسؤولية لدى المربيات تجاه أهداف الروضة ورويتها ورسالتها.	390	3.05	1.171	متوسطة

يتبين من الجدول السابق أن الفقرة " تحديد الضوابط الأخلاقية التي يجب أن تسود بين المعلمات في الروضة" بأعلى متوسط حسابي حيث بلغ (3.32)، وبدرجة تقدير متوسطة، تليها الفقرة "توفير مرونة كافية للتعامل مع المواقف والأحداث الطارئة في

الروضة" بمتوسط حسابي بلغ (3.14)، وبدرجة تقدير متوسطة. فيما جاءت الفقرة "متابعة مدى التزام المعلمات بمواعيد دوام العمل اليومية" بأقل متوسط حسابي؛ حيث بلغ (2.86)، وبدرجة تقدير متوسطة.

وتفسر الباحثان هذه النتائج بأن استجابة المربيات للمقياس المستعمل بشكل عام كانت متوسطة حتى وإن كانت الضوابط الأخلاقية ومعايير العمل الموحدة بالنسبة إليهن من أفضل الممارسات التي تقوم بها المديرات في عملية التقييم، فقد تعدّ هذه الضوابط بالنسبة للمربيات أمراً مهماً يسهم في خلق بيئة عمل آمنة وإيجابية، وفيما إذا كانت محددة وواضحة قد تشعرهن بمزيد من العدالة في التقييم، بينما تعدّ المرونة في التعامل مع المواقف الطارئة أيضاً من البنود التي نالت حظاً وافراً في رأي المربيات مما قد يظهر أهميتها في قدرة المربيات على التعامل مع المواقف غير المتوقعة في بيئة العمل، وقد تشير هذه النتيجة الإيجابية إلى اهتمام الإدارة باحتياجات المربيات وظروفهن الفردية، وتأخذها بعين الاعتبار، وجاء تقدير المربيات لمتابعة الالتزام بمواعيد الدوام بأقل متوسط مما قد يعني ذلك أن المربيات يشعرن بعدم أهمية الالتزام بالمواعيد المحددة للدوام كمعيار أساسي في عملية التقييم، وقد يعزى السبب في أن المربيات يشعرن بأن هناك تهاوياً من الإدارة مع بعض المربيات نظراً لأسباب خاصة أو ظروف شخصية، وقد تكون هناك مرونة فعلية في التعامل مع أوقات الدوام خاصة أن المرحلة وهي رياض الأطفال.

وهذا ما تؤكد دراسة ريفاي (Rivai, 2019) التي هدفت إلى تحليل العلاقة بين العدالة التوزيعية وكل من: الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي وأداء العاملين، وتوصلت هذه الدراسة إلى أن عدالة التوزيع تؤثر إيجاباً على الرضا الوظيفي وعلى أداء العاملين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال العامة في الأردن لسلوك العدالة التقييمية، ومستوى الأداء الوظيفي للمربيات العاملات معهن؟

احتسب معامل ارتباط (بيرسون) (Pearson correlation coefficient) لدراسة العلاقة بين العدالة التقييمية لمديرات رياض الأطفال وبين الأداء الوظيفي لدى المربيات العاملات معهن في الأردن، كما في الجدول (18).

جدول 18: اختبار معامل الارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين العدالة التقييمية والأداء الوظيفي، حسب إجابات المبحوثين

المتغيرات	الأداء الوظيفي (الدافعية)	الأداء الوظيفي (الالتزام الوظيفي)	الأداء الوظيفي
معامل الارتباط بيرسون	**.900	**.932	**.947
العدالة	.00	.00	.00
Sig	قوية جداً	قوية جداً	قوية جداً
التقييمية	الدرجة		

يتبين من الاختبار أعلاه أن معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) وعند مستوى دلالة 1% بوجود علاقة إيجابية طردية قوية جداً بين العدالة التقييمية لمديرات رياض الأطفال، وبين الأداء الوظيفي ككل لدى المربيات العاملات معهن في الأردن، حيث إن مستوى الدلالة المحسوب (SIG) أقل من (1%)، حيث قيمة معامل الارتباط بين (.947). وتبين النتائج أن قيمة أقوى علاقة إيجابية طردية قوية جداً كانت بين العدالة التقييمية لدى مديرات رياض الأطفال، وبين الأداء الوظيفي (الالتزام الوظيفي) لدى معلمات الروضة في رياض الأطفال العامة في الأردن، حيث بلغ معامل الارتباط (.932)، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية طردية قوية جداً للعدالة التقييمية لدى مديرات رياض الأطفال، وبين الأداء الوظيفي (الدافعية نحو الأداء لدى معلمات الروضة في رياض الأطفال العامة في الأردن) حيث بلغ معامل الارتباط (.900).

وتفسر الباحثان هذه النتيجة بشكل عام أن هناك علاقة ارتباطية وثيقة وإيجابية بين عدالة التقييم من المديرات في رياض الأطفال، وبين الأداء الوظيفي للمربيات العاملات معهن، فمن الطبيعي عند شعور المربيات بعدالة التقييم سيعزز ذلك من الرضا الوظيفي، والثقة بنظام التقييم المتبع، ويسهم في تحفيز الالتزام المهني، ويزيد الإنتاجية، وفي خلق بيئة عمل إيجابية تعزز العلاقات المبنية على التعاون، وروح الفريق، وهذا يعني أن التقييم العادل بشكل عام لا يمثل إجراءً إدارياً مجرداً، وإنما عنصراً حيوياً يحسّن من

جودة الأداء الوظيفي، حيث اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (إندهياتي) (Indahyati, 2019) التي أظهرت نتائجها وجود أثر إيجابي، ومعنوي للعدالة التوزيعية، والعدالة التفاعلية، والعدالة الإجرائية على الرضا الوظيفي وعلى سلوك المواطنة التنظيمية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت لها الباحثتان، خلصتا إلى التوصيات الآتية:

1. العمل على تطوير كفاءة مديرات رياض الأطفال العامة ومهنياتها ببرامج تدريبية حول أنظمة التقييم العادل والشفاف والمحفز للعاملين معهن في رياض الأطفال العامة، من تقنيات حديثة تساعد في تقييم الأداء بشكل موضوعي.
2. ضرورة قيام الروضات الحكومية أو العامة بوضع معايير واضحة، وشفافة أكثر لنظام التقييم للمربيات العاملات خاصة فيما يتعلق بالضوابط الأخلاقية، والمرونة في بنوده.
3. تقديم الحوافز المادية، والمعنوية للمربيات في رياض الأطفال العامة في الأردن مما قد يسهم في زيادة الإنتاجية، ورفع مستوى الأداء الوظيفي لهن، ومراعاة نتائج التقييم لدى اتخاذ القرارات بشأن أداء المربيات.
4. العمل على تعزيز الثقة، والتعاون بين المربيات، ومديرات الروضات العامة بمناقشة نتائج التقييم وبنوده، مما يرفع من مستوى النظرة الإيجابية تجاه عدالة التقييم.
5. ضرورة إجراء دورات تدريبية توضح أهمية التقييم، ومعايير لإشعار المربيات بأهميته في مجال عملهن، والتعاون مع رؤساء العمل لديهن في العمل على تقويم مخرجات نظام التقييم.
6. إجراء مزيد من الأبحاث المشابهة التي تركز على عدالة نظام التقييم، وعلاقته بعوامل أخرى تؤثر في الأداء، مثل: بيئة العمل، التطور المهني، نوع الإدارة في الروضات.
7. ضرورة اتخاذ صفة الاستمرارية في تقييم أداء المربيات لتعتاد المربيات على عملية التقييم كعملية أساسية ومهمة من عملهن.

قائمة المصادر المراجع العربية:

- أبو شارب، سليمان محمد. (2017). درجة ممارسة المديرين لعملية تقييم أداء المعلمين في المدارس الثانوية الأردنية من وجهة نظر المديرين أنفسهم، الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، *المجلة التربوية الأردنية*، 2(2): 290-201.
- ادريس، أسماء. (2018). أثر الرضا الوظيفي على كفاءة الأداء في المؤسسات الحكومية (بالتطبيق على وزارة المالية والاقتصاد وشؤون المستهلك ولاية الخرطوم (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النيلين، الخرطوم.
- الأمير، أميرة. (2020). الأهمية التربوية لمدارس رياض الأطفال في ضوء معايير تربية الطفل، *مجلة الثقافة والتنمية*، 20(155): 31-60.
- آمال، لروي. (2019). أثر الرضا الوظيفي على أداء العاملين: دراسة حالة الوكالة الولائية للتشغيل لبسكرة والوكالات المحلية التابعة لها (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد خيضر، الجزائر.
- بركات، زياد. (2015). درجة العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، 10(1): 120-145.
- بدران، شبل. (2015). الجودة والاعتماد في مؤسسات رياض الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية، *مجلة الطفولة والتنمية*، 6(22): 15-32.
- بني خالد، ميرفت. (2017). أثر العدالة التنظيمية في الخدمات الوظيفية دراسة على المدارس الثانوية في البادية الشمالية الغربية في الأردن (رسالة ماجستير غير منشورة)، الإدارة العامة، جامعة ال البيت.
- الحداد، جعفر. (2016). الأداء الوظيفي: دراسة ميدانية لمديري مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، *مجلة كلية التربية*، 27(107): 289-302.
- الحريري، رافدة. (2018). تقييم الأداء 360 درجة في المؤسسات التعليمية (ط.1)، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- داود، عبد العزيز. (2015). العدالة التنظيمية كمدخل لتحسين الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة كفر الشيخ، *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، 41(41): 239-298.
- الدبيخي، شادن عبدالله. (2022). ممارسة العدالة التنظيمية لدى مديرات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات في مدينة بريدة، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 11(4): 731-756.
- الفودري، محمد جاسم. (2019). مستوى عدالة وشفافية نظام تقييم الأداء وأثره في الالتزام التنظيمي للمدرسين في الكويت (رسالة ماجستير غير منشورة).

- منشورة)، جامعة ال البيت، الأردن.
- المعشر، زياد والطراونة، مجولين. (2012). أثر موضوعية نظام تقييم الأداء في الثقة التنظيمية: دراسة تطبيقية على المعلمين والمعلمات في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك في الأردن، **المجلة الأردنية في إدارة الأعمال**، 8(4): 624-652.
 - المهنا، بدور إبراهيم. (2019). دور مؤسسات رياض الأطفال في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسة في منطقة الرياض، **المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل**، 1(8)، 70-23.
 - النصور، ميساء. (2015). موضوعية نظام تقييم أداء الموارد البشرية وأثرها في سلوك المواطنة التنظيمية: الدور الوسيط الأسلوب التغذية الراجعة 360 درجة، **دراسة ميدانية في الجامعات الخاصة الأردنية** (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.
 - عبد المجيد، كريم. (2021). أثر العدالة التنظيمية على نظام تقييم الأداء: دراسة تطبيقية، **المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية**، 21(1): 405-356.
 - العبيسي، آية. (2020). العلاقة بين النفاق الاجتماعي في العدالة التنظيمية لدى معلمي المدارس الأساسية الحكومية في لواء القويسمة، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، 47(4)، 11-30.
 - العدوان، زياد سامي نواف والعيصرة، معن محمود أحمد. (2020). العدالة التنظيمية في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي**، 40(1)، 227 - 252.
 - عبودي، مبارك وآخرون. (2020). تقويم الأداء الوظيفي في مؤسسات التعليم العالي في ضوء رؤية المملكة 2030م، **مجلة الدراسات والبحوث البيئية**، 10(3)، 415-446.
 - عوض، أسماء. (2021). فعالية برنامج تقييم الاداء الالكتروني EPER وعلاقته بالرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات في مدارس وكالة الغوث الدولية/ إقليم الأردن (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
 - مجيد، سوسن. (2011). **تقويم جودة الأداء في مؤسسات التعليم (ط.1)**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
 - المنزوع، زايد علي. (2022). تأثير ممارسة العدالة التنظيمية في الأداء الوظيفي للعاملين في المؤسسة العامة للاتصالات بدمار، **مجلة جامعة البيضاء**، 4(2)، 201-273.

References

- Abdul Majeed, Kareem. (2021). The impact of organizational justice on performance evaluation systems: An applied study. (in Arabic) **Scientific Journal of Commercial and Environmental Studies**, 12(1): 356–405.
- Abu Shareb, Sulaiman Mohammed. (2017). The degree of principals' practice in evaluating teachers' performance in Jordanian secondary schools from the principals' perspective. (in Arabic) **Jordanian Educational Journal**, 2(2): 201–290.
- Al-Ameer, Amira. (2020). The educational importance of kindergartens in light of early childhood education standards. (in Arabic) **Culture and Development Journal**, 20(155): 31–60.
- Al-Foudri, Mohammed Jasem. (2019). **The level of fairness and transparency in the performance evaluation system and its impact on organizational commitment of teachers in Kuwait**. (in Arabic) (Unpublished master's thesis), Al-al-Bayt University.
- Al-Haddad, Jafar. (2016). Job performance: A field study of primary school principals in Kuwait. (in Arabic) **Faculty of Education Journal**, 27(107): 289–302.
- Al-Hariri, Rafida. (2018). 360-Degree Performance Evaluation in Educational Institutions. (1st ed.), (in Arabic) emana: Dar Almanahj lilnashr watwzea.
- Al-Mihna, Bodor Ibrahim. (2019). The role of kindergarten institutions in developing social interaction among preschool children in Riyadh. (in Arabic) **Arab Journal of Media and Child Culture**, 8(1): 23–70.
- Al-Ma'shar, Zeiad. & Al-Tarawneh, Majdoleen. (2012). The impact of performance evaluation system objectivity on organizational trust: An applied study on teachers in education directorates in Karak Governorate, Jordan. (in Arabic) **Jordanian Journal of Business Administration**, 8(4): 624–652.
- Al-Nsoor, Maysaa. (2015). **The objectivity of human resource performance evaluation systems and its impact on organizational citizenship behavior: The mediating role of 360-degree feedback –A field study in private Jordanian universities**. (in Arabic) (Unpublished doctoral dissertation), World Islamic Sciences and Education University.
- Amal, Larwi. (2019). **The impact of job satisfaction on employee performance: A case study of Biskra Employment Agency and its local branches**. (in Arabic) (Unpublished master's thesis), Mohamed Khider University.
- Awad, Asmaa. (2021). **The effectiveness of the electronic performance evaluation program (EPER) and its relation to job satisfaction among teachers in UNRWA schools in Jordan**. (in Arabic) Middle East University.
- Badran, Shibel. (2015). Quality and accreditation in kindergarten institutions in the United States. (in Arabic) **Childhood and Development Journal**, 6(22): 15–32.

- Bani Khaled, Mervat. (2017). **The impact of organizational justice on job services: A study on secondary schools in northwestern Badia, Jordan.** (in Arabic) (Unpublished master's thesis), Al al-Bayt University.
- Barakat, Ziad. (2015). The Degree of Organizational Justice among Government School Principals in Palestine from the Teachers' Point of View. (in Arabic) **Journal of Educational and Psychological Studies**, 10(1): 120-145.
- Chung, J. Y. & Jung, C.S. & Kyle, G. T. & Petrick, J. F. (2010). Servant Leadership and Procedural Justice in the u.s. National Park Service: The Antecedents of Job Satisfaction. **Journal of Park and Recreation Administration**, 28 (3): 1-15.
- Colquitt, J., Conlon, D., Wesson, M., Ng, K. 2001(). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425–445.
- Daoud, Abdel Aziz. (2015). **Organizational Justice as an Approach to Improving Job Performance of Faculty Members at Kafr El-Sheikh University**, *The Educational Journal of the Faculty of Education in Sohag*, 41(41), 239–298.
- Dessler, G. (2015). **Human Resource Management**. (14th ed.), Pearson Bosten USA.
- Donglong, Z.& Taejun, C.& Julie, A. & Sanghun, L. (2020). The structural relationship between organizational justice and organizational citizenship behavior in university faculty in China: the mediating effect of organizational commitment. *Asia Pacific Educ*, 21: 167–179.
- Edward, A. (2014). The Effectiveness of Performance Appraisal System: A Case Study of Unilever Ghana Limited. **Adrri Journal of Arts and Social Science**, VOL. 3, No. 3 (1): 1-13.
- Idrees, Asmaa. (2018). **The impact of job satisfaction on performance efficiency in government institutions (Applied to the Ministry of Finance, Economy, and Consumer Affairs in Khartoum State).** (in Arabic) (Unpublished master's thesis), Nileen University.
- Indahyati, N. (2019). The Relationship between Organizational Justice with Job Satisfaction and Organizational Citizenship Behavior, **International Research Journal of Management**, 6(2) :63-71.
- Majid, Sawsan. (2011). **Taqwem jawdat eladaa fe almoassat altalemya** (1st ed.). (in Arabic) eamana: Dar Safa lilnashr watwzea.
- Mirdad, Foad. (2019). The role of leadership communication in enhancing job satisfaction among subordinates: A field study on a sample of employees at King Abdulaziz University. (in Arabic) **University of Sharjah Journal for Humanities and Social Sciences**, 16(2): 210–246.
- Ndambakuwa, Y. & Mufunda, J. (2016). **Performance Appraisal Impact on University Academic Staff Job Satisfaction and Productivity**. University of Zimbabwe.
- Rivai, H. A. (2019). distributive justice, job commitment as antecedents of employee performance: A study in Indonesia national health insurance workers, Advanced in economic, **Business and management Research**, vol (100), international conference of organizational innovation (ICOI).
- Saratun, M. (2016). Performance management to enhance employee engagement for corporate junior and middle managers in Saudi Arabia. **Journal of Management Development**, 34(9): 1042-1060.
- Sarkar, A. (2016). It is time to do away with Annual Performance Appraisal System: Benefits and challenges ahead, Human Resource Management. **International Digest**, 24(3): 10.
- Vanhal, M., and Rital, P. (2016). MRM practices impersonal trust, and organizational innovativeness. **Journal of Managerial Psychology**, 31(1): 95-109.
- Vanhala, M. & Ritala, P. (2016). HRM Practices, impersonal Trust and Organizational innovativeness, **Journal of Managerial Psychology**, 31(1): 95-109.

The Rationality of the Palestinian University Classification Systems From the Point of View of Employees of the Palestinian Accreditation and Quality Commission

Dr. Diana Boulos Kawar

1PhD student, Educational Administration, Jenin, Palestine.

Orchid No: 0009-0000-6266-5786

Email: dianakawar@gmail.com

Received:

13 March 2025

Revised:

13 March 2025

Accepted:

1 June 2025

*Corresponding Author:
Dr. Diana Boulos Kavar

Email:
dianakawar@gmail.com

Citation:
<https://journals.qou.edu/index.php/nafsia>

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](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Abstract

Objectives: The study aimed to evaluate the rationality of the classification system for Palestinian universities from the perspective of the employees at the Palestinian Accreditation and Quality Assurance Commission.

Methods: The researcher employed a qualitative descriptive analytical approach and conducted interviews as a data collection tool with a sample of 10 employees from the commission. The validity and reliability of the tools used in the study were ensured.

Results: The results indicate that the Palestinian universities need a vision that aligns with the needs of the local community. There should be clear pathways to fund scientific research and connect this research to economic development based on a knowledge economy to meet requirements and address problems. It has been highlighted that one of the steps to improve the current situation of scientific research is to raise awareness of the importance of collaborative research between universities and the business sector, to achieve a competitive advantage in advancing the community in the field of applied research, in order to keep pace with scientific developments and regional and global trends. Furthermore, it has been noted that criticisms of the criteria used to classify Palestinian universities stem from the reliance on standards that require comparing institutions that are fundamentally similar in all aspects. Current classifications compare universities that are not comparable at all, making them subjective and unscientific. The existing dependencies on the current reality are unsatisfactory, suggesting that the ongoing events related to university classifications will lead to a continued decline in the status of Palestinian universities. While Western universities continue to produce knowledge, Palestinian universities are merely consumers of it. Additionally, there is a lack of spending on scientific research. Based on the study's findings.

Conclusions: The researcher recommends that universities adopt internationally recognized indicators while considering local specificities, with emphasis on research quality (citation rates, publication in indexed and peer-reviewed international journals) rather than quantity. She also encourages researchers to produce applied scientific research aligned with global ranking standards, in addition to promoting university participation in international rankings.

Keywords: Rationality, university, quality, Palestinian.

مدى عقلانية أنظمة تصنيف الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر العاملين في هيئة الاعتماد والجودة الفلسطينية

ديانا بولس قعوار

إطالبة دكتوراة، لإدارة التعليمية، التربية، الجامعة العربية الأمريكية، جنين، فلسطين.

*الباحث المعتمد للمراسلة: ديانا بولس قعوار

المخلص

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الى تقييم مدى عقلانية أنظمة تصنيف الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر العاملين في هيئة الاعتماد والجودة الفلسطينية.

المنهجية: استعملت الباحثة المنهج الوصفي والتحليلي النوعي، وطبقت المقابلات كأداة لجمع البيانات على عينة مكونة من (10) موظفين في الهيئة، تم التأكد من صدق، وثبات الأداة المستعملة في الدراسة.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن الجامعات الفلسطينية بحاجة إلى رؤية تتماشى مع احتياجات المجتمع المحلي، يجب تحديد سبل لتمويل البحث العلمي، وربط هذا البحث بالتنمية الاقتصادية المعتمدة على اقتصاد المعرفة لتلبية المتطلبات، وحل المشكلات، وبيئت أن من الخطوات في تحسين الوضعية الراهنة للبحث العلمي هي نشر الوعي بأهمية التعاون البحثي بين الجامعات، وقطاع الأعمال؛ لتحقيق ميزة تنافسية في النهوض بالمجتمع في مجال البحوث التطبيقية لمواكبة التطور العلمي ومجاراة ما يحدث إقليمياً وعالمياً، كما أظهرت أن من المآخذ والانتقادات لمعايير تصنيف الجامعات الفلسطينية اعتماد معايير تقتضي مقارنة مؤسسات علمية متماثلة في كل شيء، فالتصنيفات الحالية، تقارن جامعات غير قابلة للمقارنة أصلاً، ولذلك فهي تصنيفات غير موضوعية وليست علمية، كما بيئت أن التبعيات للواقع الحالي غير المرضي ما يعني استمرار الأحداث الحالية لتصنيف الجامعات، واستمرار تدني وضع الجامعات الفلسطينية، فالجامعات الغربية تستمر في إنتاج المعرفة أما الجامعات الفلسطينية فهي مستهلك لها، كما بيئت ضعف الإنفاق على البحث العلمي.

توصيات الدراسة: توصي الباحثة بتبني مؤشرات معتمدة دولياً لدى الجامعات مع مراعاة الخصوصية المحلية، والتركيز على جودة الأبحاث: (معدل الاقتباس، نشرها في مجلات مصنفة ومحكمة دولياً) بدلاً من التركيز على الكم، وتشجيع الباحثين على إنتاج أبحاث علمية تطبيقية تتماشى مع معايير التصنيف العالمية، بالإضافة لتشجيع الجامعات على المشاركة في التصنيفات العالمية.

الكلمات المفتاحية: عقلانية، الجامعات، الجودة، الفلسطينية.

المقدمة:

يشهد التعليم الجامعي في العصر الحالي توسع غير مسبوق؛ نتيجة تسابق أفراد المجتمع في الطلب الاجتماعي عليه، الأمر الذي يتطلب تقويمه، وتصنيف مؤسساته، فلقد أصبحت عملية التقويم والتصنيف من القضايا التي تشغل كثير من أفراد المجتمع سواء أكانوا أولياء أمور أم جهات مرتبطة بسوق العمل، ويلجؤون إلى أدلة لإرشادهم بمؤشرات لتصنيف الجامعات لمعرفة الجامعات: المميزة والمتوسطة والضعيفة مما يسهل عليهم اتخاذ القرار باختيار الجامعة، أو الكلية الملائمة والتي تحقق لهم الهدف من مواصلة التعليم الجامعي، ومن جانب آخر تعمل كل جامعة على استقطاب أكبر عدد ممكن من الطلاب في إطار المنافسة، فالجامعة التي تقدّر طلابها، وتساعدهم في الوصول للأداء المرتفع خاصة في عصر المعرفة، والمعلومات الذي لم يعد يعترف بعمالة نمطية، وإنما تعتمد على العناصر التي تتسم بالتميز، وتعدد المعارف، وتنوعها، والحاكم الأساسي في ذلك وجود مؤشرات يتم الاستدلال بها في تصنيف الجامعات (محمد، 2018).

وأكد تقرير التنافسية العالمية أن تصنيف الجامعات، وما يتبعه من جودة التعليم الجامعي يُعد واحدة من اثنتي عشرة ركيزة تُقاس بها تنافسية الدول، ولكي تكون الجامعة قادرة على صناعة المستقبل، والدخول للتنافسية ينبغي أن تتصف بصفات أهمها: الإبداع، والتنافسية، والشفافية والاتجاه نحو الجودة، ومن ثم أصبحت التصنيفات العالمية أداة مهمة، ومؤثرة، حيث تساعد على تسويق الجامعات، وجذب التمويل للجامعات بوساطة بعض الشركات التي تسعى لتطوير منتجاتها بالبحث العلمي، وإقبال الطلاب على الالتحاق بها، ومن ثم تعزز المنافسة بين مؤسسات التعليم الجامعي خاصة في عصر اقتصاد المعرفة، والتأثير على وضع السياسات وصنعها، والقرارات التعليمية على المستويات: العالمية، والوطنية، والإقليمية، وانطلاقاً من كون التصنيفات العالمية للجامعات أصبحت محط اهتمام الدول وأنظارتها، والمؤسسات التعليمية، والأكاديميين والباحثين والطلاب، وكل المهتمين بالشأن التعليمي تسعى الجامعات لإيجاد ترتيب متقدم بها، ولم تكن الجامعات الفلسطينية بمنأى عن هذا، ولكنها تسعى أيضاً إلى معرفة تصنيفها، ووضعها عالمياً بين الجامعات، بتجميع الإنتاج العلمي الخاص بأعضاء هيئة تدريسها، وباحتثها والمنشور عالمياً وتحليله؛ من أجل حجز مرتبة متقدمة بين الجامعات، وهذا في الوقت نفسه يُعد عامل ضغط على الجامعات الفلسطينية نتيجة اختلاف الظروف، والعوامل المجتمعية، والسياسية، والاقتصادية بين البيئة الجامعية الفلسطينية، والبيئة الجامعية الغربية (السبوع، 2023).

حيث أسست الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية في مؤسسات التعليم العالي (AQAC) بموجب مرسوم رئاسي في (27) كانون الثاني (2002) لإدخال ثقافة ضمان الجودة وتطويرها في مؤسسات التعليم العالي، وتفعيل مجلس التعليم العالي لرسم السياسات العامة، وكذلك تفعيل مجلس البحث العلمي لرسم السياسات البحثية ضمن إطار مؤسسات التعليم العالي، وتعمل الهيئة على الارتقاء بجودة التعليم ونوعيته وتقييم المؤسسة وبرامجها الأكاديمية، واعتماد البرامج، وتطبيق معايير الاعتماد العامة والخاصة، وتطوير نظام ضمان الجودة، ومتابعة تطبيقه على المؤسسة، ويصدر قرار عن المجلس الوزراء ينظم آلية الهيئة ومهامها وعملها (قرار بقانون التعليم العالي رقم (6)، 2018).

لذلك أصبح بعض الباحثين يبحثون عن الجامعات التي لها تصنيفات متقدمة في الوطن لما ينعكس على مكانتهم في المجتمع، إلى أن دخلت في المنافسة، والتحدي العديد من الجامعات، والمعاهد العليا، ومع ازدياد أعداد الجامعات والمعاهد والكليات في الغرب على وجه الخصوص أصبح التنافس على أشده ليس فقط في استقطاب الطلاب الأثرياء والمتميزين إليها، بل وكذلك الأساتذة والموظفين، وهكذا إلى أن أنشئت هيئات وأجهزة مستقلة للحكم على تميز الجامعات، وتصنيفها سنوياً تصدر تقارير عن أفضل عشر جامعات على مستوى الدولة، وكذلك على مستوى العالم، وأصبحت هذه التقييمات تنشر عبر وسائل الإعلام المختلفة، ومن المواقع على الشبكات العالمية، وتلقى ردود أفعال تشبه جوائز (نوبل) أو الأوسمة (محمود، 2014).

وتؤكد أحمد (2018) أن العالمية والتدويل للتعليم (Internationalization of Education Globalization and) يعني بناء خارطة طريق واضحة على مستوى إقليمي، ودولي، لتوضيح مقدرتها على التغلب على التحديات، ومتطلبات السوق، وانفتاح الجامعات على مستوى العالم، هي من أهم المعايير التي يقاس بها تطور الجامعات، ويعزز المقدر التافسية، ويسهم في تطوير كفايات الطلبة، والأساتذة، والارتقاء بمكانة الجامعة، وسمعتها، ومن هنا ولدت فكرة تصنيف الجامعات عالمياً (World Universities Ranking) والتي باتت اليوم تحظى بشهرة، وسمعة عالميتين، وبات الهاجس الأكبر للجامعات دخول هذه التصنيفات، واحتلال مواقع متقدمة.

وقد ظهر أول تصنيف دولي للجامعات، تصنيف (شنغهاي)، سنة (2003) ليضم الآن حوالي (1200) جامعة دولية، ثم ظهرت لاحقاً تصنيفات أخرى متعددة، تعتمد في ظاهرها على معايير معينة منها على سبيل المثال لا الحصر، عدد البحوث، والمنشورات العلمية، وعدد الطلاب، وبراءات الاختراع، والجوائز، والاكتشافات، والمخترعات العلمية، وقد كان الهدف الأساسي من تصنيف (شنغهاي) هو مقارنة الجامعات الصينية بنظيراتها الغربية؛ لتشخيص مواضع الخلل والتقصير وتقديده في الجامعات الصينية بالنسبة للجامعات الغربية، ولكن أصبح التصنيف الجامعي فيما بعد صناعة أكاديمية بامتياز، ذات أهداف تجارية، وربحية تؤثر على اختيار الطلاب للجامعة التي يرغبون في الدراسة فيها، وعلى تمويل الجامعات، ومشاريع البحث وعلى حجم الديون التي تثقل كاهل كثير من الطلاب الذين يستدينون لتحقيق أحلامهم في الدراسة في جامعات مصنفة عالمياً، علماً أن بعض الجامعات العربية أو العالمية تتبع أساليب ملتوية وتدفع أموالاً ثقل أو تكثر حسب قدرتها التفاوضية والمادية لتتعاقد مع "أساتذة مشهورين" من أجل رفع رصيدها، وسمعتها؛ لتحقيق تلك الغاية (مصطفى، 2018).

وفيما يتعلق بالجامعات الفلسطينية تحديداً، فقد جاءت متأخرة؛ وضمن فئات (1001-1400)، مما يؤشر إلى الحاجة الملحة لإعادة النظر في سياساتها، وأوضاعها، والعمل على تطوير أدائها بالتركيز على التخطيط الاستراتيجي، وإنتاج المعرفة، وتوفير التمويل اللازم للبحث العلمي للخروج من دائرة النمطية، والبحث عن قيادات أكاديمية قادرة على توجيه هذه الجامعات نحو التقدم، والتشجيع على الابتكار، وتبني المعايير التي تدعم الميزة التنافسية، آخذين بعين الاعتبار ما تعيشه دولة فلسطين من أوضاع سياسية صعبة عسيرة، بسبب الاحتلال، وما ينتج عنه وبشكل دائم تضيق، وإغلاقات، واعتقالات، مما يضع الجامعات أمام مجموعة من التحديات والصعوبات والأزمات (البكري، 2024).

وتعد مؤسسات التعليم الجامعي أهم المؤسسات المنوط بها إعداد وتجهيز الكوادر البشرية القادرة على العمل، والتفكير العلمي، والتي تتحمل مسؤوليات الحياة العملية، وتبعات النهوض بالمجتمع، وذلك بالقيام بوظائفها والتي يمكن إيجازها كالآتي (إبراهيم، 2018):

1. إعداد القوة الدافعة لحركة تطوير المجتمع، وقيادة هذا التطوير، وذلك عن طريق تربية الشباب، وتوجيههم فكرياً، ووجدانياً وروحياً.
2. تأصيل عناصر الهوية الثقافية، بحيث تبقى مكونات حياتية نافعة في مد البنى: الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تشكل مستقبل الأمة.
3. تطوير النماذج المعرفية على اختلاف أشكالها؛ لأن الجامعة مؤسسة علمية متقدمة ينبغي أن تسعى إلى تطوير المعرفة العلمية وما تطلبه من شروط معرفية لتطوير البلاد في كافة المجالات.
4. حمل رسالة البحث العلمي، وما تطلبه هذه الرسالة من شروط منهجية.

تصنيف الجامعات:

ظهرت التصنيفات العالمية للجامعات نتيجة للعديد من الأسباب والعوامل منها (التباخ، 2015):

1. التنافس بين الجامعات العالمية، ورغبة الجامعات في استقطاب أكبر عدد ممكن من الطلاب الأمر الذي يدر بدخل كبير للجامعات، ففي ظل توجه مؤسسات التعليم العالي في الدول التي تعمل من مبدأ اقتصاد

السوق بالمرافعة على إمكانياتها الخاصة، ومواردها الذاتية في مجال تمويل نفقاتها المختلفة، وهو ما يجعل التصنيف في هذه الحالة يتيح الفرصة للطلاب للتعرف إلى الخيار الذي يقدم الفوائد الأكاديمية، ومن ثم فإن قدرة الجامعة على استقطاب أكبر عدد ممكن هو "رهن قيمة العلامة التجارية" فالطالب يختار المؤسسة الجامعية بناء على سمعة المؤسسة.

2. ظهرت الحاجة لوجود التصنيفات نتيجة التوسع في مؤسسات التعليم العالي في العالم بالإضافة إلى تغير مفهوم الجامعة.

3. ظهرت التصنيفات نتيجة للحاجة لأداة لتحديد مكان الضعف والمعوقات التي تواجه المؤسسات من ناحية الجودة والكفاءة وتحديد أفضل الطرق والممارسات التي يمكن بها التغلب على مكان الضعف.

4. لعب العامل السياسي دوراً في ظهور التصنيفات، حيث ازدياد الاقتناع والاعتراف العالمي بأن المعرفة هي قاطرة النمو الاقتصادي وأحد أوجه التنافسية العالمية، وأن الجامعات هي العامل الأساسي في إحداث التنمية والتي تعد ضمن المؤسسات الرئيسة لاقتصاد المعرفة، الأمر الذي أكد أن المستوى التي تصل له الجامعات في التصنيف يعكس مستوى التقدم العلمي لبلادها.

5. التغير في وظائف ومهام الجامعات فلم يعد دور الجامعة ينحصر في التعليم، وإعداد المهنيين في مجالات الطب والصيدلة وغيرها من المجالات، بل اتسع مجالها، وأهدافها فأصبحت أهداف الجامعة تجارية وربحية فرضتها معطيات البيئة، وأصبحت اللغة السائدة هي اقتصاد السوق.

أشهر التصنيفات العالمية للجامعات:

توجد العديد من التصنيفات العالمية للجامعات، وتتباين هذه التصنيفات وفقاً لأهدافها، وشمولية معاييرها، وسمعتها العالمية، ونظراً لصعوبة كافة التصنيفات فإنه يتم تناول أشهر ثلاثة تصنيفات في العالم كالاتي:

❖ تصنيف جامعة (شنغهاي): Academic Ranking of World Universities (ARWU)

يعد تصنيف جامعة (شنغهاي) الأكثر شهرة في العالم، والأكثر دقة، ومصداقية حيث يتولى معهد التعليم العالم التابع لجامعة (شنغهاي) الصينية كل عام تصنيف لأحسن (500) جامعة في العالم، وكان الهدف الأساسي من تصنيف (شنغهاي) هو مقارنة الجامعات الصينية بنظيراتها الغربية لتشخيص الخلل، وتقادي مواضع التقصير في الجامعات الصينية بالنسبة للجامعات الغربية، ويستند هذا التصنيف إلى أربعة معايير يتم به الحكم، وقياس كفاءة الجامعة، وجودتها، وكل معيار من المعايير يتضمن مجموعة من المؤشرات الفرعية. (صائغ، 2011)

الجدول (1) معايير لقياس كفاءة الجامعة وجودتها مستنداً إلى معايير ومؤشرات تصنيف جامعة (شنغهاي)
Academic Ranking of World Universities (ARWU)

المعيار	المؤشر	الوزن النسبي
جودة التعليم	عدد خريجي الجامعة الحاصلين على جوائز مثل (نوبل) أو ميداليات عالمية أو أوسمة (فليدز) للرياضيات ومختلف التخصصات كجائزة البنك المركزي السويسري.	10%
جودة أعضاء هيئة التدريس	أ- أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الحاصلين على جائزة (نوبل) أو ميداليات عالمية أو أوسمة (فليدز) للرياضيات ومختلف التخصصات ب- كثرة الرجوع أو الاستشهاد بأبحاثهم	20% 20%
مخرجات البحث العلمي	-الأبحاث المنشورة في أفضل مجلات الطبيعة والعلوم وفق الخمس سنوات الأخيرة التي تسبق التصنيف. ودليل (SSIE)، ودليل النشر العلمي (SSCI) للأبحاث المذكورة في كشاف العلوم الاجتماعية-النشر للعنوانات للفنون والعلوم الإنسانية خلال السنة التي تسبق التصنيف.	20%
الإنجاز الأكاديمي	يتم حسابه من مقارنة الدرجات التي تحصل عليها الجامعة في المعايير الثلاثة الأولى نسبة إلى عدد الكوادر الأكاديمية في الجامعة، وإنفاق الجامعة على البحث العلمي.	10%

❖ تصنيف (ويبو ماتركس) (Webometrics)

يصدر تصنيف (ويبو ماتركس) عن مركز أبحاث تابع لوزارة التربية والتعليم في إسبانيا، ويقوم أساساً على معايير التأثير، والحضور الافتراضي على شبكة الانترنت، ويتسم بالحدثة لاستعماله وسائل التواصل والإعلام الجديدة، وعلى رأسها الشبكة الدولية في مجال إنجاز البحوث العلمية ونشرها، على غرار ما يقوم به مخبر القياس الافتراضي على شبكة الانترنت حيث يقوم بإصدار مجلة الكترونية (Cybermetrics) مجاناً على شبكة الانترنت، وفيما يخص الشروع في تصنيف الجامعات على القياس الافتراضي يعود إلى سنة (2004)، ويتم تحديد تاريخه كل (6) أشهر، حيث يقيس حجم الصفحات الالكترونية ووضوحها (Pages W) مع التركيز أساساً على المخرجات العلمية والمعلومات العامة، وشعبها، وفرق بحثها، والخدمات المدعومة، والأشخاص، ويتضمن التصنيف المعايير الآتية (www.webometrics.info) :

(الجدول 2) معايير لقياس كفاءة الجامعة وجودتها مستنداً إلى معايير ومؤشرات تصنيف (ويبو ماتركس) (webometrics)

المعيار	المؤشر	الوزن النسبي
حجم الموقع على الإنترنت	أ- عدد الأوراق المنشورة للباحثين بكل جامعة على الإنترنت. ب- عدد الملفات والوثائق المتوفرة للجامعة على الإنترنت	5% 50%
الرؤية والتأثير للموقع	عدد الروابط الخارجية التي تم الرجوع إليها على موقع الجامعة، والوارد عن طريق محركات البحث.	10%
مخرجات البحث العلمي	أ- اعداد ملفات من نوع: (Ps, Ppt, Pdf, Doc) المنشورة من (2007)، والخاصة بالجامعة موضع القياس والتقييم. ب- عدد المنشورات والاستشهادات الواردة في البحث العلمي	35%

❖ تصنيف (تايمز) (Times Higher Education Index)

ويعد هذا التصنيف السنوي من التصنيفات المتميزة في الأوساط الأكاديمية العالمية، وكان أول ظهور له في عام (2004)، وعرف حينذاك بتصنيف (تايمز إيديوكيشن كيو إس) العالمي للجامعات؛ نظراً لأنه كان يصدر مشاركة مع شركة - (كوكرلي سيمونز

QS) المتخصصة في شؤون التعليم، والبحث العلمي حتى عام (2009)، ويشرف ملحق التعليم العالي في مجلة (التايمز) البريطانية، والمعروفة اختصاراً بـ (THE) على هذا التصنيف، ويتضمن هذا التصنيف خمسة معايير يتم بها تصنيفه لأفضل (400) جامعة في العالم. (www.timeshighereducation.com)

الجدول (3) معايير لقياس كفاءة الجامعة وجودتها مستنداً إلى معايير ومؤشرات تصنيف تايمز

(Times Higher Education Index)

المعيار	المؤشر	الوزن النسبي
التعليم الجامعي والبيئة المحيطة	أ- رأي الخبراء واللجنة التقييمية في عملية التدريس.	30%
	ب- حساب نسبة الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس.	
	ج- نسبة شهادات الدكتوراه إلى البكالوريوس.	
	د- دخل المؤسسة مقارنة بالهيئة التدريسية.	
البحث العلمي	أ- سمعة الجامعة بين نظيراتها، ومدى تميز بحوثها، وذلك من الاستبانات.	30%
	ب- إنتاجية البحوث، ويتم حسابها عن طريق مقارنة حجم البحوث المنشورة، والهيئة التدريسية للجامعة.	
	ج- العائد المادي من البحوث.	
	أ- مساهمة الجامعة في نشر المعرفة، ويتم قياسه من خلال معرفة عدد المرات التي يشار فيها إلى عمل منشور من الجامعة على المستوى العالمي.	
تأثير البحث العلمي للجامعة	أ- الابتكار والاختراعات التي تقدمها الجامعة للصناعة.	2.5%
	ب- مقدار الدخل الذي يعود على الجامعة من البحوث التي تقدمها للصناعة.	
	ج- مقدار الدخل الذي يعود على الجامعة من البحوث التي تقدمها للصناعة.	
	د- مقدار الدخل الذي يعود على الجامعة من البحوث التي تقدمها للصناعة.	

❖ تصنيف (QS) العالمي:

تصنيف (كيو إس) العالمي للجامعات (QS World University Rankings) الذي يصدر من شركة بريطانية تأسست عام (2004)، ويهتم بشؤون التعليم العالي، والتصنيف العالمي للجامعات، بهدف رفع مستوى المعايير العالمية للتعليم العالي، والحصول على معلومات عن برامج الدراسة في الجامعات، وعمل مقارنة بينها؛ لإصدار دليل لها. (البكري، 2024)

يعد تصنيف (QS) واحداً من أهم تصنيفات الجامعات حول العالم، وهو تابع لشركة (Quacquarelli Symond)، وهي شركة استشارية بريطانية متخصصة في مجال التعليم العالي، وتقديم الخدمات ذات الصلة، فقد تأسست هذه الشركة في عام (1990)، في المملكة المتحدة، بواسطة كل من (نيك سيموندز Nick Simmonds ، جون أوكواكواريلي John Quacquarelli) وفي البداية كان الهدف الرئيس للشركة تمثلاً في تقديم خدمات الاستشارات، والتدريب للجامعات، والمؤسسات التعليمية في المملكة المتحدة، ومع مرور الوقت تطورت الشركة لتصبح منظمة رائدة عالمياً، في مجال تصنيف الجامعات والتعليم العالي؛ إذ يختص هذا التصنيف بتقديم مجموعة من الخدمات والأبحاث المتصلة بالتعليم. (El Noby, 2017)

الجدول رقم (4) يوضح مؤشرات تصنيف (QS) للجامعات

المعيار	المؤشر	الوزن النسبي
البحث والاكتشاف	السمعة الأكاديمية	30%
	استشارات أعضاء هيئة التدريس	20%
قابلية التوظيف والنتائج	سمعة الجامعة لدى مؤسسات الأعمال	15%
	نتائج التوظيف	5%
الخبرة التعليمية	نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى الطلبة	10%
	نسبة أعضاء هيئة التدريس الدوليين	5%
المشاركة العالمية	شبكة البحوث الدولية	5%
	نسبة الطلبة الدوليين في الجامعة	5%
الاستدامة	الأثر الاجتماعي والبيئي في الجامعة	5%

Source: <https://www.topuniversities.com/employability-rankings/methodology>

سواء اتفقنا أم اختلفنا حول أثر تصنيف الجامعات على جودة مخرجات التعلم، إلا أنه يمكن القول: إن تصنيف الجامعات سواء أكان عربياً أم دولياً يحتل حيزاً كبيراً من اهتمام الجامعات في العالم، ولا سيما الجامعات العربية بما فيها الجامعات الفلسطينية، ولجعل القصة الطويلة أقصر، بإمكان أي منا الدخول على صفحة المؤسسة التي تصدر التصنيف والاطلاع على النتائج. وفي هذا الصدد فقد اطلعت على تصنيف (QS) العالمي للعام (2024)، ويمكن القول إن مؤسسة (كيو إس) تذكر أسماء أول (200) جامعة وترتيبهم، ثم تنتقل إلى نظام الفئات بواقع (200) جامعة لكل فئة دون ذكر الترتيب.

وبما يخص الجامعات الفلسطينية، فإن مؤسسة (كيو إس) ذكرت أن عدد الجامعات في فلسطين (13) مع أن عدد الجامعات لدينا أكثر من ذلك بما لا يقل عن (6) جامعات أخرى، والجامعات المذكورة هي (السبوع، 2023):

1. جامعة النجاح الوطنية في فئة (1001-1200) عالمياً، (51-60) عربياً، وخمسة نجوم.
2. جامعة القدس في فئة (1001-1200) عالمياً (71-80) عربياً، وخمسة نجوم.
3. جامعة بيرزيت (1201-1400) عالمياً ودون نجوم، ولا ذكر للترتيب العربي.
4. جامعة بوليتكنك فلسطين ثلاث نجوم دون ترتيب دولي، وترتيب عربي (171-200).

أما بقية الجامعات، الأقصى والأزهر دون ترتيب عالمي، ولا نجوم مع (171-200) ترتيب عربي، أم جامعات العربية الأمريكية، والجامعة الإسلامية، وفلسطين التقنية دون ترتيب عالمي، ودون نجوم، مع ترتيب ما بين (131-150) عربي، الجامعات غير المذكورة أعلاه لا ترتيب لها عربياً ولا عالمياً ودون نجوم.

المعايير التي تقيم بها الجامعة في تصنيف (QS):

1. التطور الأكاديمي، والذي يعنى بالتعليم، والتعلم، وجودة التعليم التي تتميز بها الجامعة، والذي بدوره ينعكس ايجاباً على المخرجات التربوية.
2. التوظيف الذي يعبر عن نسب التوظيف العالية لخريجي التطبيقية.
3. معيار التمويل الذي يظهر جلياً بتواجد (54) جنسيات للطلبة فيساهم في انفتاحهم على الحضارات والثقافات المختلفة.
4. معيار الشمولية الذي يعكس الاهتمام بمساعدة الطلبة ذوي الدخل المحدود، وتوفير الخدمات لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
5. معيار الخدمات، البنية التحتية لخدمة الطلبة.
6. معيار المسؤولية المجتمعية الذي يسهم في تعزيز مهارات التواصل لدى الطلبة، وتنمية روح التعاون بالعمل التطوعي، والأنشطة والفعاليات التي تخدم المجتمع المحلي.
7. معيار التعلم (الالكتروني) خلال منصات التعلم (الالكتروني) وشبكات الحاسوب، والاتصال التي توفرها الجامعة.
8. معيار البيئة التعليمية؛ من حيث نسبة أعداد الطلبة إلى أعضاء الهيئة التدريسية، وبرامجهم الدراسية، ونسبة أعداد الطلبة المتخرجين من البرامج، إلى أعداد الطلبة الملتحقين في البرامج الأكاديمية.

1. المعيار الخاص، وهو اختيار واحد من البرامج الأكاديمية في الجامعة؛ لإظهار قوة وتميز للحصول على تصنيف خمسة نجوم في هذا التقييم

(<https://support.qs.com/hc/en-gb/articles/4405955370898-QS-World-University-Rankings>)

المعايير التي اعتمدت في ترتيب جامعة النجاح الوطنية حسب تصنيف (QS) (العالمي كمثال على تصنيف الجامعات الفلسطينية:

ترتيب جامعة النجاح الوطنية حسب تصنيف (QS) العالمي: تأسست جامعة النجاح الوطنية على يد السياسي الفلسطيني حسن شاكّر حماد سنة (1918)، وسميت آنذاك "مدرسة النجاح الوطنية، وهي جامعة فلسطينية عامة "غير حكومية"، سنة (1941) أطلق عليها اسم كلية النجاح الوطنية، سنة (1965) أصبحت معهد لإعداد المعلمين، سنة 1977 تحولت إلى جامعة أطلق عليها "جامعة النجاح الوطنية"، وانضمت إلى مجلس اتحاد الجامعات العربية. أما شروط القبول لجامعة النجاح الوطنية فهي:

1. شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها.
 2. كشف الدرجات الرسمي من جميع الجامعات التي سبق الالتحاق بها.
 3. نسخه من جواز السفر أو البطاقة الوطنية.
 4. نموذج طلب مكتمل.
 5. رسوم طلب غير قابله للاسترداد.
 6. إثبات إجادة اللغة الانجليزية.
- أظهرت نتائج مؤسسات التصنيف العالمية لقياس التفوق العلمي والعملي لأفضل الجامعات على مستوى العالم لعام (2023) تصدر جامعة النجاح الوطنية، وحصولها على المركز الأول على الجامعات الفلسطينية في التصنيفات العالمية جميعها، لتبقى ضمن أفضل الجامعات العربية والعالمية (السبوع، 2023).

وراعت جامعة النجاح مختلف المعايير الدولية لتصنيف الجامعات فعلى سبيل المثال لا الحصر: وضعت الجامعة محور البحث العلمي كمحور رئيس لخطتها حيث عمدت من خلاله إلى تعزيز البحث العلمي، وتشجيع الباحثين، ومكافأتهم مما انعكس على عدد الباحثين في الجامعة، ونوعية أبحاثهم، وجودتها حيث باتت أبحاثهم مرجعاً رئيساً حول العالم مما ساعد على ارتفاع مؤشر الاقتباسات المأخوذة من أبحاث باحثي الجامعة. كما تحرص الجامعة على اختيار نخبة من الأكاديميين خصوصاً حملة الدكتوراه من الجامعات العالمية، فضلاً عن تعزيز عدد طلبتها، وأساتذتها الأجانب بتوقيع العشرات من الاتفاقيات الدولية للتبادل الأكاديمي، والطلابي، وتأسيس معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة، والذي يستقبل عشرات الطلبة الأجانب كل فصل (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2023).

وعلى مستوى التعاون البحثي الدولي، وهو أحدث المعايير التي تمت إضافتها لتصنيف (QS)، فقد حققت جامعة النجاح الوطنية نقلة نوعية في هذا المجال من علاقات التوأمة واتفاقيات التبادل الأكاديمي مع عشرات الجامعات العالمية، ومؤسسات التعليم العالي، بالإضافة إلى المراكز العلمية العالمية كمركز (سيرن) العالمي لفيزياء الطاقة، مجسدةً جسراً من التعاون البحثي الدولي، والتبادل الأكاديمي، والطلابي. وتقدّمت جامعة النجاح الوطنية في تصنيف (QS) أربعة مراكز على مستوى الوطن العربي، و (15) مركزاً عربياً خلال السنوات الخمس الماضية، كما استطاعت أن تحقق تقدماً ملحوظاً في غالبية المعايير الخاصة بالتصنيف، مما يعكس التطور المستمر الذي تحقّقه الجامعة في هذا التصنيف لتحجز مكانها بين أكبر الجامعات العربية (السبوع، 2023).

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت تحسين أنظمة الجامعات، ومنها دراسة (التوم) (2018) التي هدفت إلى التعرف على طرق لتحسين وضع الجامعات وأساليبها في ضوء بعض التصنيفات حيث استهدفت شرح معايير (ويبومتريكس)، ومعرفة ترتيب الجامعات السودانية، وفقاً لهذه المعايير، وسبل تحسين ترتيب موقع الجامعات السودانية، واستعملت الدراسة المنهج الوصفي، وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها احتلال الجامعات السودانية مراتب متأخرة في هذا التصنيف رغم الجهود التي تبذلها هذه الجامعات في العقد الأخير لذلك لا بد من زيادة الحضور، والرؤية، وإنشاء صفحات بلغات مختلفة، وخاصة اللغة الإنجليزية، وترجمة الكتب، والبحوث، وإضافتها للمستودع الرقمي، والتعاون مع الهيئات المعنية بالبحث العلمي، والنشر، وتقديم التقدير، والاعتراف العلمي، لمن يقومون بالنشر العلمي، وإنشاء صفحة شخصية لكل الباحثين على جوبل الباحث العلمي، بحيث تساعده على حصر، ونشر إنتاجه العلمي، والفكري، كما ترفع هذه الصفحة تصنيف مؤسسته العلمية التي يتبع لها.

بينما هدفت دراسة مصطفى (2018) إلى التعرف إلى العوامل المؤثرة في رتب الجامعات المصرية في الترتيبات الدولية للجامعات، واستعملت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن من أكثر العوامل تأثيراً في رتب الجامعات المصرية في الترتيبات الدولية: اختيار الوظائف القيادية في الجامعات في ضوء عوامل سياسية أكثر منها أكاديمية، ووضوح الخطط المستقبلية للتعليم الجامعي، وكفاءة وتجهيزات المعامل والمختبرات.

في حين سعت دراسة صدقي (2017) إلى الكشف عن مدى تأثير النشر الدولي كمعيار لتصنيف الجامعات عالمياً وتأثير ذلك على ترتيب جامعة القاهرة، واستعملت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أهمية النشر الدولي للإنتاج الفكري، وتأثيره في تصنيف (شنغهاي) لجامعة (جياو جونغ)، بإعطاء التصنيف وزناً نسبياً مقداره (40%) لمعيار جودة الأداء البحثي للجامعات، والتي تقاس بعدد المقالات المنشورة في مجلات علمية دولية محكمة، وكان لهذا المعيار أهميته في التصنيف، كما خصص تصنيف التايمز نسبة (30%) من تقييمه للجامعات لمعدل النشر لكل عضو هيئة تدريس في المعيار الخاص بالاستشهادات، وتأثير البحوث المنشورة.

وفي دراسة (شوين) وآخرين (Shuiyun et al., 2021) بعنوان هل يمكن أن يسهم التصنيف في ضمان جودة التعليم العالي؟ فحص الترتيب التأديبي (الصيني)، تناولت الدراسة قضية جودة التعليم من استكشاف آلية التصنيف كقوة خارجية، تؤثر على تغيير الجامعة، وقد حققت في حالة التصنيف التأديبي (CDR)، وقد أظهرت أن سلوك الجامعة إلى حد ما، من حيث تخصيص الموارد،

والسياسات الداخلية، وإعطاء الأولوية للمجالات الأكثر أهمية بالنسبة للجامعات للحصول على تصنيفات أعلى، وأوضحَت الدراسة أن مساهمات تلك التغييرات في ضمان الجودة، وتحسينها لم تكن واضحة للغاية سواء على المستوى المؤسسي، أم النظامي وكانت نتيجة التفاعل بين مؤسسات التعليم العالي، وخطط التصنيف الخارجية، وأن التصنيفات لها قيود متأصلة كقوة خارجية في المساهمة في ضمان الجودة التعليم العالي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تواجه الجامعات الفلسطينية تحديات جسيمة في مواكبة المعايير العالمية للتصنيفات الأكاديمية، حيث تكشف نتائج التقييمات الدولية عن وجود فجوة كبيرة بين أدائها الحالي، ومتطلبات التصنيفات العالمية. وتتمثل المشكلة الأساسية في عجز هذه الجامعات عن تحقيق التميز الأكاديمي، والبحثي الذي يؤهلها للمنافسة عالمياً، وذلك على الرغم من الجهود المبذولة؛ لتحسين جودة التعليم العالي، حيث تتفاقم هذه المشكلة في ظل التحولات المعرفية والتكنولوجية المتسارعة، وزيادة حدة المنافسة العالمية في مجال التعليم العالي. حيث تشير البيانات إلى تأخر الجامعات الفلسطينية بشكل ملحوظ في مؤشرات التصنيف العالمية، مما ينعكس سلباً على قدرة المجتمع الفلسطيني على تطوير كوادره البشرية، والاستفادة منها كرافد للتنمية، وتتجلى إشكالية البحث في التساؤل عن أسباب هذا التأخر، ومدى توافق أنظمة التقييم المحلية مع المعايير العالمية، وكيفية سد هذه الفجوة؛ لتمكين الجامعات الفلسطينية من الارتقاء إلى مستويات تنافسية عالمية. مما يطرح ضرورة دراسة نقدية متعمقة لواقع التصنيفات الأكاديمية في فلسطين وسبل تطويرها.

أسئلة الدراسة:

مما سبق تتمثل مشكلة البحث بالإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

ما مدى عقلانية أنظمة تصنيف الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر العاملين في هيئة الاعتماد والجودة الفلسطينية؟

وينتفرع عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مدى توافق معايير التصنيف المحلية للجامعات الفلسطينية مع المعايير العالمية من وجهة نظر العاملين في هيئة الاعتماد والجودة؟
2. كيف يمكن لهيئة الاعتماد والجودة الفلسطينية تطوير آليات التقييم لتعزيز مواءمة الجامعات الفلسطينية مع متطلبات التصنيفات العالمية؟
3. ما التحديات التي تواجه البنية التحتية للبحث العلمي في الجامعات الفلسطينية، وفقاً لتقييم العاملين في هيئة الاعتماد والجودة؟
4. ما التوقعات المستقبلية لأداء الجامعات الفلسطينية في التصنيفات العالمية في ضوء تقييم هيئة الاعتماد والجودة للمؤشرات الحالية؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذا البحث من الموضوع والمضمون، وبقدر أهمية البحث ليكون جدواه وأثره الإيجابي في خدمة أهدافه في المجتمع، وقد تمثلت أهمية هذه الدراسة البحثية في الآتي:

الأهمية النظرية:

تتجلى أهمية الدراسة من الناحية النظرية في محاور عدة:

1. تشكل هذه الدراسة قاعدة معرفية في مدى عقلانية أنظمة تصنيف الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر العاملين في هيئة الاعتماد والجودة الفلسطينية.

2. تستمدّ هذه الدّراسة أهميّتها من كونها تعالج مواضيع حيويّة في المجتمع ألا وهي عقلانية أنظمة تصنيف الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر العاملين في هيئة الاعتماد، والجودة الفلسطينية، وبالتالي تشكّل هذه الدّراسة منطلقاً مهماً للدّراسات ذات العلاقة بهدف التّوسّع، والبناء عليها في مجالات أخرى حول الموضوع.

الأهمية التطبيقية

يؤمل أن تفيد نتائج الدّراسة إضافة قاعدة بيانات جديدة ومقبولة؛ تسهم في:

1. تقديم تغذية راجعة للمسؤولين وصانعي القرار للأخذ بعين الاعتبار بأهم التّوصيات لتطوير تصنيف الجامعات الفلسطينية وفق معايير محددة تتماشى مع التقدم والتطور.
2. تمثّل هذه الدّراسة أهمية للباحثة في مجال عملها، وتساعد في إثراء المكتبة العربيّة بهذا النوع من الدّراسات.
3. تسهم هذه الدّراسة في إفادة المسؤولين وذوي العلاقة في مجالها.

أهداف الدراسة:

1. تقييم درجة التوافق بين معايير التصنيف المحلية للجامعات الفلسطينية، والمعايير العالمية من وجهة نظر العاملين في هيئة الاعتماد والجودة.
2. استكشاف آليات تطوير أنظمة التقييم التي يمكن لهيئة الاعتماد والجودة تبنيها لتعزيز مواءمة الجامعات الفلسطينية مع متطلبات التصنيفات العالمية.
3. تحليل التحديات الرئيسة التي تواجه البنية التحتية للبحث العلمي في الجامعات الفلسطينية كما يراها العاملون في هيئة الاعتماد والجودة.
4. استشراف التوقعات المستقبلية لأداء الجامعات الفلسطينية في التصنيفات العالمية بناءً على تقييم العاملين في الهيئة للمؤشرات الحالية.

حدود الدراسة:

- حدود مكانية: "هيئة الاعتماد والجودة الفلسطينية"
- حدود زمانية: العام الدراسي (2022-2023)
- الحدود البشرية: "العاملين في هيئة الاعتماد والجودة الفلسطينية".

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

العقلانية: "النظرة المعرفية التي تعد المنطق (العقل) مصدرًا رئيسًا واختبارًا للمعرفة أو وجهة نظر تميل إلى اعتبار أن المنطق (العقل) مصدر للمعرفة أو التبرير بشكل أكثر رسمية، تعرف العقلانية على أنها المنهجية أو النظرية التي يكون معيار الحقيقة فيها فكريًا واستنباطيًا وليس حسيًا" (موسى، 2019: 27).

التصنيف: "عبارة عن عملية تمييز الأشياء بعضها عن بعض وترتيبها، وتقسيمها وفق تشابهها إلى مجموعات حيث يضم كل صنف مجموعة من الوحدات المشتركة مع بعضها في صفات أو خواص معينة" (عبد العظيم، 2017: 240).

المعايير: "عبارات متفق عليها من مجموعة من الخبراء المتخصصين، وتعتبر عن المستوى النوعي الذي يجب أن تكون عليه جميع مكونات العملية التعليمية من: قيادة، وتوكيد جودة، ومشاركة مجتمعية، وطلاب، ومعلمين، ومناهج، ومناخ تربوي، وموارد بشرية ومادية" (محمود، 2018: 7).

الجامعات الفلسطينية: "مؤسسات أكاديمية من مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية تأسست من أجل خدمة أبناء الشعب الفلسطيني في الداخل والخارج بشكل خاص، والطلبة العرب والأجانب بشكل عام" (سلمان، 2014: 8).

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج التحليلي (النوعي) من خلال استعمال أداة المقابلة في تحديد نتائج الدراسة، ويساعد المنهج النوعي على فهم الظاهرة ووصفها وصفًا نوعيًا دقيقاً، ؛ للوصول إلى الاستنتاجات المرجو الوصول إليها من الدراسة (عوده وملكاوي، 1992).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في هيئة الاعتماد والجودة (15) موظفًا، وذلك حسب إحصائية هيئة الاعتماد والجودة للعام (2022/2023)

عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة والبالغ عددها (10) من الموظفين في هيئة الاعتماد والجودة باختلاف مسمياتهم، واختلاف جنسهم كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (4): توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الجنس، والمسمى الوظيفي

المسمى الوظيفي	مدير	رئيس قسم	موظف	المجموع
الجنس				
ذكر	1	2	2	5
أنثى	1	2	2	5
المجموع	2	4	4	10

أداة الدراسة وخصائصها:

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الباحثة على أداة المقابلة، وبعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي، والدراسات السابقة التي تتعلق بمعايير تصنيف الجامعات، واستعملت الباحثة المقابلة الفردية بطرح الأسئلة بشكل منفرد على أفراد عينة الدراسة من العاملين في هيئة الاعتماد والجودة، وبلغ عددهم (10) موظفين موزعين حسب الجدول (1.3)؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الباحثة نظام

الأسئلة المفتوحة التي حددت مسبقاً، والتي تسمح للمستجيب التعبير بلغته الخاصة، بناءً على تجربته الشخصية؛ إذ يتم عن طريق هذا النوع من المقابلات توجيه الأسئلة للمستجيبين بالصياغة والترتيب نفسها.

صدق أداة المقابلة:

من أجل التحقق من صدق أداة المقابلة استعملت الباحثة الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين، عرضت الأداة بصورتها الأولية على مجموعة من ذوي الاختصاص والخبرة، وقد تشكلت أسئلة المقابلة في صورتها الأولية من أربعة أسئلة؛ إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول السؤال، وبناءً على ملاحظات المحكمين وآرائهم أجريت التعديلات المقترحة، فقد عدلت صياغة بعض الأسئلة.

ثبات أداة المقابلة:

من أجل التوصل لثبات المقابلة تم اعتماد منهجية الثبات عبر الزمن بإجراء تحليل مزدوج للمحتوى بوساطة محللين مستقلين، وحساب درجة الاتفاق بينهما باستعمال معادلة (هولستي) " (Holsti) التي تعد من أهم الأدوات المستعملة في الدراسات النوعية الكمية لقياس اتفاق المحللين، وقد تم حساب نسبة الاتفاق من خلال (عدد البنود التي اتفق عليها المحللان مقسوماً على مجموع البنود الكلي)؛ ليكون الحكم على ارتفاع ثبات تحليل محتوى المقابلة إذا كان المعامل مساوياً أو يفوق (0.85) (Holsti, 1966)، وبلغت نسبة اتفاق المحللين (0.90)، وهذا ما يؤكد ثبات أداة المقابلة، أي إمكانية الحصول على النتائج نفسها في حال تم استعمال الأداة نفسها مرة أخرى.

إجراءات تنفيذ المقابلة

نفذت المقابلة وفق الخطوات الآتية:

1. تطوير أداة المقابلة بمراجعة الأدب التربوي في هذا المجال.
2. تطبيق أداة المقابلة على العينة، والتي بلغت (10) من الموظفين في هيئة الاعتماد والجودة حيث طلب منهم الإجابة على الأسئلة بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم بأن إجاباتهم لن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي.
3. بعد إجراء المقابلات مع المشاركين، قامت الباحثة بتدوين المقابلات. استعملت الباحثة التحليل الموضوعي بوساطة الترميز لتناسب تفسير النصوص في المقابلة، ومعرفة نقاط الاتفاق الاختلاف بين إجابات المشاركين.
4. قامت الباحثة بقراءة نصوص المقابلات وتحليلها أكثر من مرة، بعد قراءة النصوص بشكل كامل، والتعريف بالمحتوى، تم اختيار أجزاء النصوص التي تعبر عن أفكار متشابهة؛ لتكون وحدات لتحليل النص. أحد المبادئ الأساسية للتحليل اللفظي هو: تحليل النتائج بشكل متتابع أو تكراري، بالتركيز على مجموعات فرعية من البيانات، للحصول على نتائج أكثر حساسية قد تكون هذه كلمة واحدة أو جملة أو جمل عدة.
5. مناقشة النتائج التي أسفر عنها التحليل في ضوء الأدب النظري، والدراسات السابقة، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية.

المعالجات الإحصائية:

اعتمدت الباحثة أسلوب تحليلي للمقابلات، ومعادلات إحصائية، مثل: استعمال التكرارات، والنسب المئوية لتصنيف إجابات عينة الدراسة.

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

ما مدى توافق معايير التصنيف المحلية للجامعات الفلسطينية مع المعايير العالمية من وجهة نظر العاملين في هيئة الاعتماد والجودة؟

أجمع (90%) من عينة الدراسة على أنه من الضروري أن تكون لدى الجامعات الفلسطينية رؤية، ورسالة نابعة من احتياجات المجتمع المحلي، وملبية لرغباته، والتي تتم بإعداد قادة لديهم القدرات الإبداعية، والابتكارية، لوضع رؤية ورسالة تمكنهم من البحث عن سبل، ومصادر تمويل للبحث العلمي للتغلب على ضعف التمويل الحكومي للبحث العلمي بالجامعات؛ ولتعزيز التعاون البحثي مع قطاع الأعمال، وهذا ما أكدته دراسة الجرادات وآخرين (El-Jardali et al., 2018)، والتي أظهرت أن الجامعات التي تتبنى رؤية مرتبطة باحتياجات المجتمع المحلي، تجذب تمويلًا أكبر من القطاع الخاص، والمنظمات الدولية.

وأكد (80%) من عينة الدراسة أن رؤية الجامعات الفلسطينية تبرز الصلة بين البحث العلمي، والتنمية الاقتصادية القائمة على اقتصاد المعرفة فضلاً عن دور البحوث العلمية في معالجة مشكلات المجتمع، كما وتسعى رسالة الجامعات إلى تعزيز ثقافة الابتكار، والإبداع في البحوث التطبيقية، وتعزيز القدرة التنافسية للجامعات الفلسطينية، لزيادة ترتيبها عالمياً، على أن تركز رسالة الجامعات الفلسطينية على البحث العلمي المبني على الاكتشاف، والإبداع، والتعرف إلى مشكلات المجتمع، ومن ثم محاولة التغلب عليها بتطبيق البحوث النظرية، ودعم المبادرات والجهود الداعمة لاستثمار المعرفة البحثية، وتحويلها إلى أن تسهم في التنمية الاقتصادية للمجتمع الفلسطيني، حيث بينت دراسة (أبو) زايد وآخرين (Abu-Zayyad et al., 2020) أن الجامعات التي طورت شراكات مع قطاع الأعمال زادت إيراداتها البحثية بنسبة (35%) خلال (3) سنوات.

اتضح من إجابات عينة الدراسة على السؤال الأول أن من أهم الخطوات التي يمكن أن تعتمدها الجامعات الفلسطينية لمواكبة التطور في التصنيفات العالمية، أن يكون لدى الجامعات رؤية ورسالة نابعة من احتياجات المجتمع المحلي لحل مشكلاته وتلبية متطلباته، ويبنى على ذلك تحديد سبل ومصادر تمويل للبحث العلمي، وربط البحث العلمي بالتنمية الاقتصادية القائمة على اقتصاد المعرفة، وهذا ما تؤيده ما توصلت له دراسة صدقي (2017) حيث بينت أن النشر الدولي يحسن ترتيب الجامعات في التصنيفات العالمية.

وحسب رأي الباحثة فإن ربط رؤية الجامعة في احتياجات المجتمع المحلي تكون فعاليتها في الارتقاء بالمجتمع والتصدي للتحديات المجتمعية؛ فإذا لم ترتبط رسالة الجامعة بالتنمية، فلا يمكن تحقيق كثير من أهدافه وتطويره وتمويله. فربط البحث العلمي بالاقتصاد هو الذي يفتح المجال أمام مشاريع تنمية تستعمل العلم ونتائجه للارتقاء بالمجتمع والاقتصاد الوطني، ومن ثم زيادة دخل الفرد، والمؤسسات الوطنية، وبالتالي زيادة تمويل البحث العلمي الذي يعدّ من أهم مفصل تصنيف الجامعات، والارتقاء بالجامعات المحلية لتصل إلى مصاف الجامعات على المستوى الإقليمي والعالمي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة صدقي (2017) والتي هدفت إلى الكشف عن مدى تأثير النشر الدولي كمعيار لتصنيف الجامعات عالمياً، وتأثير ذلك على ترتيب جامعة القاهرة، بحيث أظهرت نتائج هذه الدراسة أن أهمية النشر الدولي للإنتاج الفكري وتأثيره على تصنيف (شنغهاي) لجامعة (جياو جونغ)، بإعطاء التصنيف وزناً نسبياً مقداره (40%) لمعيار جودة الأداء البحثي للجامعات، والتي تقاس بعدد المقالات المنشورة في مجالات علمية دولية محكمة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

كيف يمكن لهيئة الاعتماد والجودة الفلسطينية تطوير آليات التقييم لتعزيز مواءمة الجامعات الفلسطينية مع متطلبات التصنيفات العالمية؟

أجمع (70%) من عينة الدراسة على أهمية نشر الوعي بأهمية التعاون البحثي بين الجامعات وقطاع الأعمال، بحيث تضع الحكومة ضمن أولوياتها دعم تلك الاتفاقيات لما لها من تأثير إيجابي اجتماعي على القطاعات والمشاركة والمساهمة في تحقيق ميزة تنافسية في النهوض بالمجتمع في مجال البحوث التطبيقية؛ لمواكبة التطور العلمي، ومجاراة ما يحدث إقليمياً وعالمياً في

مجال البحث العلمي، بحيث تتضمن تلك الاتفاقيات الشروط، والأحكام الخاصة باتفاقيات بين الجامعة والمؤسسات الاقتصادية بما يحقق النفع للطرفين، ويضمن الالتزام بالعقود المبرمة، وأكد (90%) من عينة الدراسة بضرورة تشجيع أعضاء هيئة التدريس والباحثين بالنشر الدولي لأبحاثهم، ورصد مكافآت للتميز البحثي، كما يتم إنشاء موقع إلكتروني يعرض فيها أعضاء هيئة التدريس والباحثون أفكاراً للمجتمع يسهل تطبيقها، بحيث تنطبق هذه الموضوعات البحثية بالواقع المجتمعي، ويدرك المجتمع قيمة البحث وأهميته في مجالات الحياة المختلفة وخاصة الاقتصادية، كما أجمع (80%) من عينة الدراسة بضرورة تنظيم العديد من المسابقات، ومنح الجوائز لبراءات الاختراع، وتكريم المتميزين من العلماء والباحثين، ومن يهتم بالسياق الثقافي والبحثي في الجامعات الفلسطينية ويدعمهما، هذا بالإضافة إلى التعاون البحثي عن طريق العديد من الممارسات والمبادرات وقوانين الاختراع، ودعم أعضاء هيئة التدريس والباحثين المتميزين والموهوبين، وتسهيل إجراءات تسجيل براءات الاختراع، كما أجمعت عينة الدراسة بضرورة البحث عن مصادر بديلة لتمويل البحث العلمي بالجامعات الفلسطينية، بإنشاء مركز للأبحاث في الجامعات يركز على برنامج للبحث في مخرجات البحث العلمي، واحتضان الواعد منها، ودعمها إلى الوصول إلى مرحلة التطبيق بالتعاون مع الشريك في تمويل البحث العلمي.

اتضح من إجابات عينة الدراسة على السؤال الثاني أن من الخطوات في تحسين الوضعية الراهنة للبحث العلمي هي نشر الوعي بأهمية التعاون البحثي بين الجامعات وقطاع الأعمال، لتحقيق ميزة تنافسية في النهوض بالمجتمع في مجال البحوث التطبيقية؛ لمواكبة التطور العلمي، ومجارة ما يحدث إقليمياً وعالمياً، كما أن تشجيع أعضاء هيئة التدريس والباحثين بالنشر الدولي لأبحاثهم، ورصد مكافآت للتميز البحثي يؤدي إلى تحسين وضعية البحث العلمي، يضاف إلى ذلك تنظيم العديد من المسابقات، ومنح الجوائز لبراءات الاختراع، وتكريم المتميزين من العلماء والباحثين، ومن يهتم بالسياق الثقافي والبحثي في الجامعات الفلسطينية ويدعمهما.

وترى الباحثة أهمية تشجيع البحث العلمي ودعمه، وتنوعه الذي يؤدي دوراً مهماً في تصنيف الجامعات، لكي يستطيع البحث تلبية احتياجات المجتمع المحلي، ودراسة الشراكة مع القطاع الأعمال، والذي من خلاله يعزز التنمية الاقتصادية والتي تعدّ دفة التقدم، والرقي للمجتمعات، والأفراد في المجتمع، إن تقدم البحث العلمي يستلزم تطوير التشريعات التي تحكم التنظيم والإدارة والأداء في الجامعات، ومراكز البحث العلمي، والتنسيق بين الجهات المتعددة، وكذلك إصدار تشريعات جديدة في مجال حقوق الملكية الفكرية بما يتوافق مع القوانين الدولية. فتطوير التشريعات والأنظمة الإدارية لمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، يساهم في تعزيز استقلاليتها وحيادتها وكذلك يعزز الشفافية والجودة في البلد.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (التوم) (2018) والتي هدفت إلى التعرف إلى طرق لتحسين وضع الجامعات وأساليبها في ضوء بعض التصنيفات حيث استهدفت شرح معايير (ويومتركس)، ومعرفة ترتيب الجامعات السودانية وفقاً لهذه المعايير، وكان من أبرز نتائجها التعاون مع الهيئات المعنية بالبحث العلمي، والنشر، وتقديم التقدير، والاعتراف العلمي لمن يقومون بالنشر العلمي، وإنشاء صفحة شخصية لكل الباحثين على (جوجل) الباحث العلمي، بحيث تساعده على حصر إنتاجه العلمي والفكري ونشره.

وأكد (80%) من عينة الدراسة بضرورة إنشاء مركز يختص بالتعاون البحثي بين الجامعات الفلسطينية، وقطاع الأعمال بحيث يضم مكاتب التراخيص، واتفاقيات، وعقود الشراكة، وتسجيل براءات الاختراع، والملكية الفكرية، ويتم دعم هذا المركز بمجموعة من الوحدات الخاصة بالابتكار، وريادة الأعمال، وتستغل الأراضي والمساحات الزراعية المملوكة للجامعات في إنشاء حدائق علمية، وتكنولوجيا، تكون بمثابة مختبرات بحثية، هذا بالإضافة إلى إنشاء صناديق لدعم البحوث لمساعدة الباحثين الجامعيين على تحويل البحوث إلى أعمال لتحقيق فائدة تجارية لتأمين المزيد من الاستثمارات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها

ما التحديات التي تواجه البنية التحتية للبحث العلمي في الجامعات الفلسطينية، وفقاً لتقييم العاملين في هيئة الاعتماد والجودة؟

انتقد (70%) من عينة الدراسة اعتماد معايير تصنيف ومقارنة الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير التصنيفات الدولية، بمقارنة الموارد المادية والبشرية، وعدد ساعات العمل، وعدد العاملين، ومؤهلاتهم، ونسبة المدرسين والباحثين والطلبة، وبالتالي فهي مقارنات غير صحيحة من وجهة نظر علمية بحتة، والتي تقيس المؤسسات التعليمية الفلسطينية وفق معايير مصممة أساساً لجامعات تعمل في سياقات مختلفة تماماً في كل شيء، ما عدا الصفات المستعملة للمقارنة، كما أن التصنيفات الحالية، تقارن جامعات غير قابلة للمقارنة أصلاً؛ ولذلك فهي تصنيفات غير موضوعية وليست علمية، ولذلك ينبغي أن تتم المقارنة بين جامعات لها إمكانات متشابهة من كل النواحي، وإلا فالمنافسة غير متكافئة وغير صحيحة.

وأجمع (80%) من عينة الدراسة أن التحول في طبيعة المنافسة بين مؤسسات التعليم الجامعي يحتم عليها إعادة التفكير في استراتيجياتها، وفلسفتها، وكل ما من شأنه التأثير على قدراتها؛ للتمكن من الدخول إلى المنافسة العالمية، بتقييم الذات بصدق، وتقييم المنافسين لتحدي إمكاناتهم، وقدراتهم، ثم تعمل الجامعات على تحديد الأنشطة والممارسات، وفق تحليل تقييم الذات، وتقييم المنافسين، وهذا ما يحدث في الغرب فهم يحاولون معرفة منافسيهم، وفي ضوء ذلك يتمكنوا من إعادة حساباتهم، كما أن هذه التصنيفات يمكن أن تدفع بالجامعات الفلسطينية أن تسلك طرق ملتوية، وتدفع أموالاً ثقل أو تكثُر حسب قدرتها التفاوضية، والمادية للتعاقد مع "أساتذة مشهورين" أو التفاوض مع المؤسسات التي تقوم بالتصنيف من أجل رفع رصيدها، وسمعتها لاحتلالها ترتيباً متقدماً في تلك التصنيفات حيث أكد دراسة (Hazelkorn, 2015) أن الجامعات في الدول النامية تستعمل "أساتذة زائرين" (40%)؛ لتحسين البحث العلمي كما أنها تدفع رسوماً للمجلات المفضلة لتحسين الترتيب، وهذا يعد مخالفاً للقواعد المهنية والأخلاقية، وأجمع (90%) من عينة الدراسة أن نجاح التصنيفات في المجتمعات الغربية، والدخول في التنافسية مقترن بالجودة، والنوعية في التعليم، أي: القدرة على تحويل ما يتم تعلمه إلى منتجات، أو خدمات يمكنها المنافسة من استجابة الجامعة لاحتياجات مجتمعاتها بما يجعل مواقع العمل والإنتاج ميداناً لاستعمال التعليم، وتطبيق المعرفة، فينعكس ذلك على قدراتها الإبداعية وتطورها؛ أما في التعليم الجامعي الفلسطيني فيتضح الانفصال التام بين التعليم واحتياجات سوق العمل، بحيث تستند التصنيفات إلى فلسفة أن الجامعات المتقدمة في التصنيف هي أكثر إنتاجية من غيرها، حيث تفوق غيرها في جودة الأبحاث، والتدريس، والخدمات المجتمعية، رغم أن الواقع يشير إلى أن الجامعة قد تتميز في بعد من هذه الأبعاد، وتتخلف في الأبعاد الأخرى، وتعتمد هذه التصنيفات على جودة البحث أكثر من اعتمادها على جودة التدريس كما أنها تتجاهل خدمة المجتمع؛ لأن من الصعب تحديدها وقياسها حيث توصلت دراسة (Alibach & de Wit, 2022) أن معايير التصنيف صممت بنسبة (90%) لجامعات بريطانية وأمريكية، كما انتقد (70%) من عينة الدراسة عدم عدالة التصنيفات، والتي تتجاهل أو تقلل من شأن مؤسسات التعليم العالي التي لها اهتمامات تختلف عن اهتمامات الجامعات التي تركز على الأبحاث، والتي أنشأت لأغراض أخرى، كما أن التصنيفات الحالية ترفع من شأن جامعات معينة، ودول خاصة يجعلها نموذجية، مثلاً اهتمام الصين بالإعلان عن التفوق في الأبحاث؛ لأن ذلك يفهم على أنه نجاح في التعليم والتعلم ضمناً، وبالتالي إجبار الأقطار الأخرى التي لها نظام تعليم عال وطني على تقليد نظم البلاد التي أنشأت نظام التصنيف في التعليم العالي، دعمت تلك التصنيفات فكرة سوق الجامعات العالمية حيث أصبحت مؤسسات التعليم العالي تقاس حسب موقعها على المقياس العالمي، ويعد موقف الجامعات الفلسطينية من تلك التصنيفات صعب للغاية، فمن الأولى في هذه الجامعات التركيز على ضمان جودتها، وتحقيقها خدمة احتياجات المجتمع، وتوفير التخصصات اللازمة لها، وسد حاجة سوق العمل المحلية قبل الدخول في سوق التصنيفات العالمية.

اتضح من إجابات عينة الدراسة على السؤال الثالث أن من أهم أوجه القصور لمعايير تصنيف الجامعات الفلسطينية اعتماد معايير تصنيف ومقارنة الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير التصنيفات الدولية، بمقارنة الموارد المادية والبشرية، وعدد ساعات العمل،

وعدد العاملين، ومؤهلاتهم، ونسبة المدرسين، والباحثين، والطلبة، وبالتالي فهي مقارنات غير صحيحة من وجهة نظر علمية بحثية، والتي تقتضي مقارنة مؤسسات علمية متماثلة في كل شيء، فالتصنيفات الحالية، تقارن جامعات غير قابلة للمقارنة أصلاً؛ ولذلك فهي تصنيفات غير موضوعية وليست علمية، فقد أظهر تقرير (اليونسكو) (UNESCO, 2022) أن جامعات الدول النامية تتفق (15%) مما تتفق نظيراتها الغربية على البحث العلمي، ولذلك ينبغي أن تتم المقارنة بين جامعات لها إمكانات متشابهة من كل النواحي، وإلا فالمنافسة غير متكافئة وغير صحيحة، وترى الباحثة أن أوجه القصور التي حصلت عليها من المقابلة منطقية؛ لأن فقط جامعتين من أصل (13) جامعة في الوطن لهما تصنيف على المستوى الدولي وهما جامعة النجاح الوطنية، وجامعة القدس، والسبب في ذلك هو أن جامعات الوطن لا تتشابه في الإمكانيات التي لدى الجامعات العالمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (جولي) (2016)، والتي هدفت إلى التعرف إلى محاولة تضيق الفجوة بين الجامعات العربية، والجامعات التي حصلت على ترتيب متقدم عالمياً، وكان من أبرز نتائجها أن البيئة الجامعية العربية تتباين مع البيئة الجامعية العالمية، وبذلك تعكس على التصنيفات للجامعات العربية وهو ما سبب الفجوة بين الجامعات العربية والعالمية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها

ما التوقعات المستقبلية لأداء الجامعات الفلسطينية في التصنيفات العالمية في ضوء تقييم هيئة الاعتماد والجودة للمؤشرات الحالية؟ أجمع (70%) من عينة الدراسة على أن استمرار الوضع القائم، يعدّ امتداداً منطقياً واستمراراً لفرض الجامعات الغربية وتأثيراتها على الأوضاع الحالية في المنظومة الجامعية، وسيطرته، وتبعية الجامعات الفلسطينية لها سواء في التصنيف الجامعي، أو غيره من الاتجاهات غير المناسبة لطبيعة البيئة الجامعية الفلسطينية، وعلى الرغم من أن هذا (السيناريو) قائم على صعوبة توقع حدوث تغيرات تؤثر إيجابياً لتحسين واقع التعليم الجامعي الفلسطيني حتى يمكن تحقيق التنافسية بين الجامعات، إلا أنه يتميز بإمكانية التطبيق الفعلي، وذلك لتوافر الظروف والفرص والسياقات المجتمعية التي عملت على تكريسه.

كما أجمع (80%) من عينة الدراسة أن الواقع الحالي غير المرضي لواقع الجامعات الفلسطينية، مما يعني استمرار الأحداث الحالية لتصنيف الجامعات، واستمرار تدني وضع الجامعات الفلسطينية، بالرغم من أهمية الاستفادة من تاريخ الجامعات الفلسطينية، وجهود الحكومة الفلسطينية إلى الوصول إلى وضع متميز في تلك التصنيفات إلا أنه لا يمكن إغفال الرؤية الواقعية لحاضر الجامعات في ظل تردّي الأوضاع، واستمرار التبعية وراء ما يحدث في جامعات الدول المتقدمة، واستمرار تردّي الأوضاع الحالية كما هي في ظل تدني وضع الجامعات الفلسطينية في التصنيفات العالمية، وفي ظل استمرار الجامعات الغربية في إنتاج المعرفة، واستهلاك الجامعات الفلسطينية لها، وضعف الإنفاق على الجامعات الفلسطينية، وتدني مرتبات أعضاء هيئة التدريس.

وأجمع (70%) من عينة الدراسة أن تحقيق سيادة ظروف مجتمعية وسياقات معينة سواء أكانت سياسية أم اجتماعية، يحكمها عدد من (الأيديولوجيات) للنظام التعليمي ومنها: كبت الحرية الأكاديمية في الحرم الجامعي، وإرهاق الجامعة، والضغط عليها بقواعد وسياسات غير واضحة في اختيار الكوادر البشرية، ومسايرة التصنيفات لسياسات يغلب عليها الطابع السياسي والربحي، مما يؤدي إلى خروج الجامعات من هذه التصنيفات، واحتلالها مكانة متدنية بين هذه التصنيفات، واستمرار مساهمة الجامعات الفلسطينية للعمل الشكلي، والشعارات للإصلاح دون النظر الفعلي للواقع، وتصويب الأعمال الإصلاحية للجهة الصحيحة، واعتماد السياسة التعليمية على توجيهات المؤسسات، والهيئات الدولية المقرضة للدولة، مثل: البنك الدولي مما أدى إلى التبعية- لتلك الدول المقرضة وتصنيفاتها.

وأكد (80%) من عينة الدراسة على أنه يفترض احتفاظ الجامعات الفلسطينية بوضعها في التصنيفات الجامعية، حيث يستمر تبعية الجامعات الفلسطينية لجامعات الدول المتقدمة، واستمرارها في استهلاك المعرفة، وتمادي الغرب في إنتاج المعرفة، والتعرف على نقاط القوة والضعف في الجامعات، واستمرار التمويل القليل للجامعات يؤدي إلى تدني وضع الجامعات الفلسطينية في

قوائم التصنيفات، ويؤخر فرص العمل الجامعي على تحسين آلياته حيث أظهر تقرير (اليونسكو) (UNESCO, 2023) أن فلسطين تتفق (0.3%) فقط من نتائجها المحلي على البحث العلمي.

أظهرت النتائج البحثية أن استمرار الوضع القائم، يعدّ امتداداً منطقياً واستمراراً لفرض الجامعات الغربية وتأثيراتها على الأوضاع الحالية في المنظومة الجامعية، وسيطرتها، وتبعية الجامعات الفلسطينية لها سواء في التصنيف الجامعي، أم في غيره من الاتجاهات غير المناسبة لطبيعة البيئة الجامعية الفلسطينية، كما بينت أن الواقع الحالي غير مرض مما يعني استمرار الأحداث الحالية لتصنيف الجامعات، واستمرار تدني وضع الجامعات الفلسطينية، فالجامعات الغربية تستمر في إنتاج المعرفة، أما الجامعات الفلسطينية فهي مستهلك لها، وبينت ضعف الإنفاق على البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية وتدني مرتبات أعضاء هيئة التدريس، وترى الباحثة أن هذه التبعيات ناتجة عن الأزمة المادية التي تعاني منها الجامعات الفلسطينية، وكذلك النسبة الضئيلة في دعم البحث العلمي مادياً مقارنة بالدول الغربية، والتي تتفق جزءاً كبيراً من ميزانيتها على البحث العلمي، وتتبنى الباحثين، ودعم الأبحاث العلمية مادياً، وتكريم أصحابها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شعبان (2017)، والتي هدفت إلى وضع آليات لتحسين ترتيب الجامعات العربية في التصنيفات العالمية للجامعات، وكان من نتائج هذه الدراسة أن أهم هذه الاستراتيجيات دعم البحث العلمي، وتشجيع الباحثين على عمل أبحاث علمية تطبيقية تساعد على التنمية الاقتصادية في المجتمع.

توصيات الدراسة:

بناءً على نتائج الدراسة توصي الباحثة بمجموعة من التوصيات وهي كالاتي:

إنشاء وحدة متخصصة في كل جامعة مسؤولة عن متابعة التصنيفات العالمية، ووضع خطط تحسين سنوية ضرورة

لتحويل الأبحاث النظرية إلى حلول تطبيقية لدعم التنمية الاقتصادية.

6. إنشاء حاضنات أعمال بحثية باحتياجات السوق.

7. التركيز على جودة الأبحاث: (معدل الاقتباس، نشرها في مجلات مصنفة، ومحكمة دولياً) بدلاً من التركيز على الكم.

8. تعزيز التعاون بين الجامعات الفلسطينية؛ لتبادل الخبرات، وتوحيد الجهود في رفع التصنيف

9. إنشاء مراكز تميز بحثية في مجالات ذات أولوية وطنية: (مثل الصحة، التكنولوجيا، العلوم الاجتماعية).

المصادر والمراجع باللغة العربية

- إبراهيم، عبد الجبار. (2018). التعليم العالي في بريطانيا جامعة أكسفورد نموذج دراسة تاريخية. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، كلية الإمارات للعلوم التربوية*، 26(1): 191-230.
- أحمد، أميرة خيرى علي. (2018). بدائل مقترحة لتدويل برامج التعليم المستمر كمدخل لتحقيق الريادة بالجامعات المصرية. *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية*، 33(9)، 1-48.
- البكري، ابتهاج. (2024). سياسات تربوية مقترحة لتحسين ترتيب الجامعات الفلسطينية في التصنيف العالمي للجامعات (QS) استناداً إلى تجارب الجامعات المرموقة. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة القدس، فلسطين.
- التياخ، فيليب. (2015). التصنيفات الدولية للجامعات: إطلالة موسم التصنيف. *المجلة السعودية للتعليم العالي، جامعة الملك سعود*، 3(25): 220-260.
- التوم، ياسر. (2018). تحسين تصنيف الجامعات السودانية في تصنيف ويبومتريكس. *مجلة الاقتصاد والعلوم الاجتماعية، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية*، 4 (3): 50-102.
- جويلي، مها. (2016). تميز الجامعات المصرية على ضوء تصنيف التايمز وكيو إس الإنجليزي. *مجلة كلية التربية ببورسعيد*، 20 (9): 220-290.
- السبوع، محمد. (2023). *تصنيف الجامعات الفلسطينية حسب مؤسسة QS*، متاح على الرابط: <https://www.alquds.com/>
- سلمان، محمد (2014). دور الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في تنمية وعي الطلاب بالثقافة الأمنية لمواجهة المخاطر الأمنية. *مجلة جامعة الأقصى*، 20 (3): 1-45.
- شعبان، أماني. (2017). آليات تحسين ترتيب الجامعات العربية في التصنيفات العالمية للجامعات: الجامعات لمصرية والسعودية نموذجاً. *مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية*، 24(109): 38-95.
- صائغ، علي. (2011). تصنيف الجامعات العالمية: دراسة تحليلية لتجربة تصنيف شنغهاي وأثرها على التعليم العالي. *مجلة التعليم العالي*، 15(3)، 45-67.
- صدقي، كريم. (2017). تأثير النشر الدولي على ترتيب الجامعات: جامعة القاهرة نموذجاً. *مجلة أمناء المكتبات*، 3 (1): 90-150.
- عبد العظيم، محمد. (2017). علم المكتبات والمعلومات بني نظم التصنيف العامة والمتخصصة دراسة تحليلية مقارنة. *المجلة المصرية لعلوم المعلومات*، 4 (1): 237-267.
- محمد، سماح. (2018). *التصنيفات العالمية للجامعات نماذج نظرية وتطبيقية*. القاهرة: العربي للنشر والتوزيع.
- محمود، شيماء. (2018). تطوير أداء معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمصر على ضوء معايير جودة أداء المعلم. *مجلة الغيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 2(3): 1-40.
- محمود، محمد عيسى. (2014). آليات تحسين أداء الجامعات العربية في التصنيفات العالمية. *مجلة المالية والأسواق*، 1 (5): 120-150.
- مصطفى، جمال. (2018). العوامل المؤثرة في رتب الجامعات المصرية في الترتيبات الدولية للجامعات. *مجلة قطاع الدراسات التربوية، جامعة الأزهر*، 2(1): 95-145.
- مصطفى، خالد. (2018). *تصنيف الجامعات العربية: ما له وما عليه*. الأرشيف العربي العلمي.
- موسى، عبدالله. (2019). إشكالية العقلانية في الفكر العربي المعاصر. *المجلة الجزائرية في الانثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية*، 15(3): 27-34.
- الموقع الإلكتروني لتصنيف التايمز العالمي، تاريخ الزيارة 5-5-2025. <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/methodology-world-university-rankings-2018>
- الموقع الإلكتروني لتصنيف شنغهاي العالمي، تاريخ الزيارة 1-5-2025. <http://www.shanghairanking.com/aboutarwu.html>
- الموقع الإلكتروني لتصنيف ويبومتريكس، تاريخ الزيارة 5-5-2025. <http://www.webometrics.info/en>
- الموقع العالمي لتصنيف معايير (QS)، تاريخ الزيارة 7-5-2025. <https://support.qs.com/hc/en-gb/articles/4405955370898-QS-World-University-Rankings>
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2023). *الاستراتيجية القطاعية للتعليم العالي والبحث العلمي*. رام الله: فلسطين.

Reference:

- Abdel-Azim, M. (2017). Library and Information Science: The Structure of General and Specialized Classification Systems: A Comparative Analytical Study. *Egyptian Journal of Information Sciences*, (in Arabic): 4 (1): 237-267.
- Abu-Zayyad, H., Al-Masri, N., & Odeh, Y. (2020). The impact of university-industry partnerships on research revenue and economic development: Evidence from Palestinian universities. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 42(4), 456-472
- Ahmed, A. K. A. (2018). Proposed alternatives for internationalizing continuing education programs as an approach to achieve excellence in Egyptian universities. *Journal of the Faculty of Education*, Menoufia University, 33(9), 1-48. (in Arabic)
- Al-Bakri, Ibtihaj. (2024). Proposed Educational Policies to Improve the Ranking of Palestinian Universities in the Global University Rankings Based on the Experiences of Prestigious Universities. (Unpublished Master's Thesis), Al-Quds Open University, Palestine. /(in Arabic)
- Al-Sabou, M. (2023). *QS Ranking of Palestinian Universities*, available at the link: <https://www.alquds.com/>(in Arabic)
- Al-Tabagh, P. (2015). International University Rankings: A Look at the Ranking Season. *Saudi Journal of Higher Education*, King Saud University, (in Arabic): 3(25): 220-260.
- Al-Toum, Y. (2018). Improving the Ranking of Sudanese Universities in the Webometrics Ranking. *Journal of Economics and Social Sciences*, University of the Holy Quran and Islamic Sciences, (in Arabic): 4(3): 50-102.
- Billaut, J. C., Bouyssou, D., & Vincke, P. (2018). Should you believe in the Shanghai ranking? An MCDM view. *Scientometrics*, 84 (1), 237-263.
- De Wit, H., & Altbach, P. G. (2021). Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 28-46.
- El Nopy, M. (2017), *Quacquarelli Symonds "Qs" Classification of Universities*, <http://search.Mandumah.com/Record/908877>.
- El-Jardali, F., Bou-Karroum, L., Ataya, N., & Fadlallah, R. (2018). Enhancing university-industry collaboration to support local community needs: Lessons from the Arab region. *Higher Education Policy*, 31(2), 245-263.
- Hazelkorn, E. (2015). The effect of rankings on student choice and institutional selection. In *Access and expansion post-massification* (pp. 107-128). Routledge.
- Holsti, O. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*, Reading, MA: Addison-Wesley. Pandey, K. (2016). Empirical validation of webometrics-based ranking of world universities. *International Journal of Computer Science and Information Technologies*, 5 (1), 14-54.
- Ibrahim, A. (2018). Higher Education in Britain, Oxford University: A Model of Management Studies, Journal of Arts, Literature. *Technology and Social Sciences*, Emirates College of Educational Sciences, (in Arabic):26(1): 191-230.
- Jawili, M. (2016). The Excellence of Egyptian Universities in Light of the Times and QS English Ranking. *Journal of the Faculty of Education*, Por Said, (in Arabic): 20(9): 220-290.
- Jeremic, V., Bulajic, M., Martic, M., & Radojicic, Z (2017). A fresh approach to evaluating the academic ranking of world universities. *Scientometrics*, 87 (3), 587-596.
- Liu, S., Liu, F., & Yu, Y. (2017). Educational equality in China: Analysing educational policies for migrant children in Beijing. *Educational Studies*, 43(2), 210-230.
- Mahmoud, M. (2014). Mechanisms for Improving the Performance of Arab Universities in World Rankings. *Journal of Finance and Markets*, (in Arabic): 1(5): 120-150.
- Mahmoud, S. (2018). Developing the Performance of Second-Cycle Basic Education Teachers in Egypt in Light of Teacher Performance Quality Standards. *Fayoum Journal of Educational and Psychological Sciences*, (in Arabic): 2(3): 1-40.
- Ministry of Higher Education and Scientific Research (2023). *Sectoral Strategy for Higher Education and Scientific Research*, Ramallah, (in Arabic): Palestine.
- Mohamed, S. (2018). *World University Rankings: Theoretical and Applied Models*. (in Arabic): Cairo: Al-Arabi for Publishing and Distribution.
- Mohamed, S. (2020). A Critical Study of the Status of Egyptian Universities in Light of International University Rankings Standards. *Fayoum Journal of Educational and Psychological Sciences*, (in Arabic): 2 (3): 703-773.
- Mohammed, S. (2018). *Global university rankings: Theoretical models and practical applications*. Cairo: Al-Arabi Publishing & Distribution. (in Arabic)
- Musa, A. (2019). The Problem of Rationality in Contemporary Arab Thought. *Algerian Journal of Anthropology and Social Sciences*, (in Arabic): 15(3): 27-34.
- Mustafa, G. (2018). Factors Affecting the Ranks of Egyptian Universities in International University Rankings. *Journal of Educational Studies Sector*, Al-Azhar University, (in Arabic): 2(1): 95-145.

- Mustafa, K. (2018). Arab University Rankings: Pros and Cons. (In Arabic): Arab Scientific Archive.
- Saigh, A. (2011). *Global university rankings: An analytical study of the Shanghai ranking experience and its impact on higher education*. Journal of Higher Education, 15(3), 45-67. (in Arabic)
- Salman, M. (2014). The Role of Palestinian Universities in the Gaza Strip in Raising Students' Awareness of Security Culture to Confront Security Threats. *Al-Aqsa University Journal*, (in Arabic): 20 (3): 1-45.
- Sedky, K. (2017). The Impact of International Publication on University Rankings: Cairo University as a Model, *Cybrarians Journal*, (in Arabic): 3 (1): 90-150.
- Shaaban, A. (2017). Mechanisms for Improving the Ranking of Arab Universities in World University Rankings: Egyptian and Saudi Universities as Models. *Journal of the Future of Arab Education*, Arab Center for Education and Development, (in Arabic): 24 (109): 38-95.
- Shuiyun, L., Jian, L., & Chengcheng, W. (2021). Can rankings contribute to the quality assurance of higher education? A disciplinary ranking examination (Chinese context). *Higher Education Research & Development*, 40 (5), 1021–1035.
- UNESCO. (2022). *75 years of action: National Commissions tell their stories (Arabic)*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- UNESCO. (2023). *Prix UNESCO-Sharjah pour la culture arabe* .United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

The Predictive Ability of the Big Six Personality Factors for Positive Mood Among Hebron University Students

Ibrahim Suleiman Masri 1

1 Assistant professor, Psychology, Collage of Education, Hebron University, Hebron, Palestine

Orchid No: <https://orcid.org/0000-0003-1288-1098>

Email: Masrii@hebron.edu

Received:

3 Feb. 2025

Revised:

3 Feb. 2025

Accepted:

17 March. 2025

*Corresponding Author:
Ibrahim Suleiman Masri

Email:
Masrii@hebron.edu

Citation:
<https://journals.qou.edu/index.php/nafsia>

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](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Abstract

Objectives: This study examined the most prevalent big six personality factors, assessed positive mood levels among Hebron University students, analyzed the predictive ability of personality factors for positive mood, and explored gender-based differences. The sample included 271 students.

Methods: A descriptive-correlational approach was employed. The Six Major Personality Factors Scale (Nawajha, 2022) and a Positive Mood Scale based on theoretical literature and prior studies were utilized

Results: Honesty-humility and extraversion were the most prevalent traits, while openness to experience, conscientiousness, and agreeableness were moderate, and emotionality was medium. The overall positive mood level was high. All personality factors, except honesty-humility, significantly predicted positive mood ($\alpha \leq 0.05$). Gender differences were found only in emotionality and conscientiousness, favoring males, with no gender differences in positive mood

Conclusions: Universities should promote self-confidence and independence to help students maintain a positive mood.

Keywords: Big Six Personality Factors, Positive Mood.

القدرة التنبؤية للعوامل الستة الكبرى للشخصية بالمزاج الإيجابي لدى طلبة جامعة الخليل

*إبراهيم سليمان مصري¹**

¹ أستاذ مساعد ، علم النفس، كلية التربية، جامعة الخليل، الخليل، فلسطين.

*الباحث المعتمد للمراسلة: د. إبراهيم مصري

المخلص

الهدف: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى القدرة التنبؤية للعوامل الستة الكبرى للشخصية بالمزاج الإيجابي لدى طلبة جامعة الخليل. المنهجية: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وكانت عينة الدراسة عشوائية مكونة من (271) طالباً وطالبة، وتم الاعتماد على مقياس العوامل الستة الكبرى للشخصية من إعداد (النواجحة، 2022)، وتم تطوير مقياس المزاج الإيجابي بالرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة.

النتائج: أبرز العوامل الستة الكبرى شيوعاً، جاءت على النحو الآتي: الأمانة والانبساط بتقدير مرتفع، الانفتاح على الخبرة، يقظة الضمير، القبول والانفعالية بتقدير متوسط. وإن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس المزاج الإيجابي ككل جاء بتقدير مرتفع. وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للعوامل الستة الكبرى باستثناء عامل: (الأمانة- التواضع) في التنبؤ بالمزاج الإيجابي لدى الطلبة. عدم وجود فروق في العوامل الستة الكبرى باستثناء عاملي (الانفعالية، يقظة الضمير) جاءت لصالح الذكور. عدم وجود فروق في المزاج الإيجابي ومجالاتها لدى الطلبة تُعزى إلى متغير الجنس.

الخلاصة: حظت الجامعات على تعزيز ثقة الطلبة بشخصياتهم ودعم استقلاليتهم، وإرشاد الطلبة على ترسيخ المزاج الإيجابي في نفوسهم. الكلمات المفتاحية: الشخصية، العوامل الستة الكبرى، المزاج الإيجابي.

المقدمة:

إنَّ زيادة الرفاهية والصَّحة النفسية لدى طلبة الجامعات موضوع ذو أهمية كبيرة في العلوم النفسية الحديثة. كما أنَّ لنظام الشَّخصية والمشاعر الإيجابية قيمة ذات تأثير كبير على حياة الطلبة في ظل بيئاتهم التعليمية، وفي الوقت الذي يتعرض فيه الطلبة للضغوطات المختلفة نتيجة تعليمهم من جهة، ومتطلبات الحياة العامة من جهة أخرى، إلا أنَّه يمكن القول لا زال الكثير من الطلبة يتمتعون بنظام شخصي مختلف، تنعكس آثاره على صحتهم النفسية، بحيث ترتبط الصَّحة الجيدة، والسَّعادة ارتباطاً وثيقاً، ويمكن تحسين الصَّحة الجسدية والنفسية بزيادة إيجابيتك وسعادتك.

يختلف الأفراد في نمط ثابت نسبياً من الأفكار والمشاعر والسلوكيات، التي تسمى سمات الشَّخصية . والصَّحة العقلية هي حالة من الرفاهية حيث يمكن للأشخاص تحقيق إمكاناتهم الكاملة، والتعامل بفعالية مع الإجهاد، والعمل بكفاءة والمساهمة في مجتمعاتهم (Weixi, et al, 2023).

ويعد علم دراسة الشَّخصية من العلوم المهمة في علم النفس الحديث، وقد اتسعت رُقعة الاهتمام بهذا العلم لطبيعة اهتمامه بمكونات الشَّخصية، والعوامل التي تسهم في تطوير الفرد، وتُعدّ العوامل الستة الكبرى من أهم النماذج الحديثة في البيئة العربية، كما تمثل العوامل الستة الكبرى للشَّخصية أحكاماً تقييمية للكشف عن تشعباتها الارتباطية، وقدرتها التنبؤية بالعديد من المتغيرات (النواجة، 2022). ويستخدم نموذج هكساكو (HEXACO) لقياس العوامل الستة الكبرى للشَّخصية والمعبر عنها بالصدق، الإنفعالية، الانبساطية، المقبولية، يقظة الضمير، الانفتاح على الخبرة (Vassend, & Skrandal, 2011).

ويصف هذا النموذج طبيعة الشَّخصية الناضجة؛ فهو يتبع نظرية السمات التي تفترض إنَّ سمات الشَّخصية ثابتة نسبياً عبر الزمن وعبر المواقف المختلفة. (Ashton, et al., 2007). وتشمل العوامل الستة ما يأتي، الصدق (Humility) وهي تعني الأمانة في التعامل مع الآخرين والنواضع والبساطة (Ingo, et al, 2020). الانفعالية (Emotionality) وتعني الشعور بالقلق والخوف، والتعامل بحساسية مع الآخرين (Ashton, et al, 2019). الانبساطية (Extraversion) وتعني الحيوية والتفاؤل والشَّعور بتقدير مرتفع مع الذات، والقدرة على إظهار الذات أمام الآخرين (Allen & Walter, 2018). المقبولية (Agreeable)، وتعني المرونة والتسامح في أثناء التعامل مع الآخرين وقبول الآخر. يقظة الضمير (Conscientiousness) وتعني قدرة الفرد على تنظيم الأوقات والسعي لتحقيق المثالية (Dadvar, 2017)، والانفتاح على الخبرة (Openness to Experience)، وتعني حب الاستطلاع على كل ما هو جديد، وقبول غير المألوف (Ashton, et al, 2019).

ومع اختلاف آراء كثير من العلماء والباحثين في تحديد طبيعة العوامل الستة الكبرى للشَّخصية مثل: نتائج دراسة (ajmal. Et al, 2016) حيث أُجريت الدراسة لاستكشاف سمات الشَّخصية. وكشفت النتائج عن تأثير إيجابي لبعض سمات الشَّخصية مثل: الانفتاح والود والضمير على التسامح، كما بذل علماء النفس جهداً للتعرف على جميع أنماط الشَّخصية أو سماتها، وتأتي نظرية السمات الخمس الكبرى بإجماع لم يسبق له مثيل في أي من النظريات السابقة، وقد اتفق عليه العلماء، وبذلك أصبحت واحدة من النظريات الأكثر شهرة وانتشاراً في مجال الشَّخصية. (Chamorro, 2018) ومن ثم، فإنَّ الأشخاص المنفتحين اجتماعياً والمحبين للمساعدة يميلون إلى إظهار المزيد من سمات التسامح. ويمكن اعتبار بُعد (الانبساطية، ويقظة الضمير، والانفتاح على الخبرة) أبعاداً اجتماعية، وبُعد (الانفعالية) يميل إلى اعتباره ضمن الاتجاهات والإيثار، وبُعد (التقبل، والأمانة) أبعاداً تكميلية من الإيثار المتبادل (Ashton & Lee, 2007).

ويُعد بناء شخصية الفرد جزءاً مهماً في سعادة الفرد الحقيقية، فكلاً زادت ثقة الفرد في ذاته كانت شخصيته أكثر قبولاً أمام الآخرين، مما ينعكس ذلك على علاقته العامة، لذلك تتعد العوامل الداعمة للشَّخصية المتناسكة، منها الحماس والتفاؤل والإخلاص والاستمّاع، وهي بمثابة إنعكاس لشخصية الفرد وحالته المزاجية (Muhayyang, ET AL, 2024).

تجدر الإشارة إلى أنه غالباً ما يتعرض الأفراد في بيئاتهم وفي الحياة بصفة عامة لأحداث سيئة وسلبية، وقد يواجه صعوبات في التعامل معها وفي التوجه نحو الأمام والمستقبل كرد فعل للتأثر بها بما قد يترتب على ذلك من إمكانية المعاناة من تغير في المزاج؛ وبالتالي فإن تعليم الأفراد التركيز على الحاضر وعلى الإمكانات والفرص المتاحة في الحاضر وعلى العلاقات بين الشخصية، ويرتبط بالعوامل الستة الكبرى للشخصية متغيرات عديدة، منها المزاج الإيجابي، ويُعد بناء نظام الشخصية وتطوره من أهم المبادئ الأساسية التي يركز عليها أنصار علم النفس الإيجابي، وفقاً لدلالات مفهوم المزاج الإيجابي ومضامينه (Mak, et al, 2011).

تشمل الإيجابية العديد من المفاهيم ذات الصلة، بما في ذلك المزاج الإيجابي، والموقف الإيجابي، والسعادة، والامتنان (Park, et al, 2014). وتؤدي المشاعر الإيجابية مثل: الفرح والامتنان والسكينة والاهتمام والأمل والفخر والترفيه والإلهام والرهبة والحب دوراً محورياً في التدخل، ويمكن أن تعمل باعتبارها نوعاً من الحماية ضد الإجهاد والاكتئاب (Sheeber, et al, 2009).

لا شك في أن الشعور بالسعادة يولد المزاج الإيجابي، وطبيعة السعادة تتحدد في شعور الفرد بالعدالة والطمأنينة في الحياة التي يعيشها ويشعر بالرضا. (Djamasbi, et al, 2010). والمزاج حالة عاطفية تُبنى من تفاعل الفرد بصورة إيجابية، يؤثر على مستويات تفكيره، مما ينتج حالة من الشعور بالسعادة (Zhang, 2022). ويؤكد (Wang, et al, 2021) أن الطلاب ذوي المزاج الإيجابي هم أكثر الطلاب قدرة على إيجاد التحدي، ومواجهة ظروف الحياة، ولديهم شعور دائم بالإنجاز، والرغبة في النجاح، كما تُعد شخصياتهم أكثر قوة وصلابة إذا ما واجهت بالمخاطر (Mitchell, Phillips, 2007). وتُعد قيمة المزاج بوصفها العام، فقد تم وصفها بأنها "الحالة العقلية، والمشاعر التي يشعر فيها الفرد بمزيد من الثقة والتفاؤل، وعدم التقيد (Febrilia, & Warokka, 2014).

إن الحالات المزاجية الإيجابية التي يعيشها الطلاب في الجامعات قد تؤثر - بشكل إيجابي - على شخصياتهم وسلوكياتهم العامة (Djamasbi, et al, 2010)، وتماشياً مع تأكيد (ديوالي) وآخرين (Dewaele, et al, 2019) فإن الحالة المزاجية الإيجابية للطلاب تؤثر بشكل إيجابي على سلوكياتهم العامة، والنظرة المستقبلية على مفهوم الذات. وهذا يعني أن الطلبة الجامعيين الذين يملكون معتقدات وتوقعات إيجابية تجاه أنفسهم، لديهم القدرة على بناء شخصياتهم الندية والقوية (Lun, et al, 2023). بينما ترى (Asici, & Arslan, 2020) أن طبيعة العلاقات البناءة داخل المؤسسة الجامعية لها تأثير كبير في تطوير شخصية الطلبة، وإيجاد طرق للتفاعل، مما ينعكس على حالة الفرد المزاجية بصورة إيجابية. كما أن المزاج الإيجابي يزيد من تفكير الطلبة بطرق إبداعية وبحرية متكاملة، كما يزيد من قدرة الطلبة على التفكير بعمق، والبحث بطريقة العصف الذهني.

(Roa-Meggo, 2017). وبناءً على هذه النتائج، ينبغي أن تركز الأبحاث المستقبلية على إمكانية دمج تحفيز الحالة المزاجية الإيجابية في دعم الأفراد، وتعزيز الرفاهية العامة وتقوية الشخصية.

مشكلة الدراسة:

يُعد طلبة الجامعة الطاقة الفاعلة في ازدهار البشرية، وتنميتها بشكل عام، ويُعد سلوكهم الإيجابي جزءاً أصيلاً باعتبارها استراتيجية في إيجاد تفاعل جيد مع الآخرين، وتُعد الشخصية الإيجابية الجزء الأصيل في ذلك التفاعل، فالشباب الجامعي هم أمل كل أمة، وهم بناء الحاضر والمستقبل. وخلال دراستهم الجامعية قد يكتسبون العديد من المهارات التي قد تؤثر في شخصياتهم، وتأهلهم للقيام بأدوار متعددة ضمن شخصياتهم التي اكتسبوها. فإن الحالة المزاجية الإيجابية للطلاب تؤثر بشكل إيجابي على سلوكياتهم العامة، والنظرة المستقبلية على مفهوم الذات. وهذا يعني أن الطلبة الجامعيين يميلون إلى تكوين معتقدات وأفكار تجاه أنفسهم غالباً ما ترتبط بمستوى مزاجهم الشخصي مما يؤثر بشكل واضح في نمط شخصياتهم، وهكذا أظهرت نتائج دراسات عديدة مثل: دراسة (مزروك، الهاشم، 2023) ودراسة (نداء، 2022) ودراسة (Ashton, 2007) التي أكدت على أن الشخصية تتعرض لها

مجموعة من المتغيرات خلال فترة حياتها الأولى تفرض عليها نمطاً معيناً من التفاعل، قد تجبرها على بعض المسلكيات وفق الحالة المزاجية للأفراد، وأمام تلك المفارقات، وتباين نمط شخصيات الطلبة، وجد الباحث بأنه لا بد من دراسة سمات الشخصية، والمزاج الإيجابي لدى طلبة الجامعة للوقوف على حقيقة نتيجة واضحة هذا من جهة، ومن جهة أخرى يرى الباحث بأنه لا توجد دراسات تناولت متغير العوامل الستة الكبرى، والمزاج الإيجابي على حد علم الباحث وتأسيساً على ذلك، تتحد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

5. ما أبرز العوامل الستة الكبرى للشخصية شيوعاً لدى طلبة جامعة الخليل؟.
6. ما مستوى المزاج الإيجابي لدى طلبة جامعة الخليل؟.
7. هل توجد قدرة تنبؤية دالة إحصائياً للعوامل الستة الكبرى للشخصية في التنبؤ بالمزاج الإيجابي لدى طلبة جامعة الخليل؟
8. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات العوامل الستة الكبرى للشخصية لدى طلبة جامعة الخليل تُعزى إلى متغير الجنس؟.
9. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المزاج الإيجابي لدى طلبة جامعة الخليل تُعزى إلى متغير الجنس؟.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

1. التعرف إلى أكثر العوامل الستة الكبرى شيوعاً لدى أفراد عينة الدراسة.
2. التعرف إلى مستوى المزاج الإيجابي لدى أفراد عينة الدراسة.
3. التعرف إلى القدرة التنبؤية للعوامل الستة الكبرى للشخصية بالمزاج الإيجابي لدى أفراد عينة الدراسة.
4. التعرف إلى متوسطات العوامل الستة الكبرى للشخصية والمزاج الإيجابي لدى طلبة جامعة الخليل تُعزى إلى متغير الجنس.

أهمية الدراسة:

تنبئ أهمية الدراسة في المنطلقات الآتية:

الأهمية النظرية:

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها، من أهمية متغيراتها التي تناولتها، حيث تتجلى أهمية العوامل الستة الكبرى للشخصية، وبخاصة عند الطلبة الجامعيين الباحثين عن نماء شخصياتهم من جهة، وفي ظلّ الأزمات التي تعصفُ بها، وطبيعة المعوقات التي تؤثر على تطور شخصياتهم من جهة أخرى، وعند مقارنتها مع الأطر النظرية التي بحثت في العوامل الستة الكبرى، مثل: دراسة (Barmanpek, 2019) التي أكدت أنّ العوامل الستة الكبرى للشخصية ترتبط ببعض المتغيرات في علم النفس العام، وعلم النفس الإيجابي، فعلى سبيل المثال يرتبط بُعد (المغامرة) بنمط الشخصية الإيجابية، وبُعد (الأمانة) يرتبط سلباً بالمغامرة، كما يرتبط بتحديد الدور التنبؤي للشخصية، وبشكل عام تعدّ الدراسة الحالية ذات أهمية وقيمة بسبب تطرقها إلى فهم طبيعة أكثر العوامل الستة الكبرى شيوعاً بين الطلبة الجامعيين، ومستوى المزاج الإيجابي لديهم، وخاصة أنّ هذه الجوانب تُعدّ نماذج يحتذى بها الطلبة الجامعيون بالرغم من اختلافها وطرق اكتسابها، وتُشكل مساحةً واسعة من شخصياتهم وتكوينهم، كما تُعدّ صمام أمان مستقبلي، يضمن عملية التوازن، والاستقرار المستقبلي.

الأهمية التطبيقية:

تكمّن أهمية الدراسة في خدائتها وقلة تناول متغيراتها في البيئة العربية، وأصالة دراسة موضوعها في الدراسات الأجنبية، ممّا يثري البيئة العربية بترابط بين متغيرين حديثين، واستعمالها، لمقاييس حديثة، (العوامل الستة الكبرى والمزاج الإيجابي)، ممّا يُسهم في فتح

المجال أمام الباحثين، وطلبة الدراسات العليا في الاستعانة بتلك المقاييس، في إعداد رسائل، وبحوث علمية، تتناول فئات مجتمعية أخرى، كما يمكن أن تكون نتائج هذه الدراسة مدخلاً مهماً في تحفيز الباحثين إلى ربط متغيرات أخرى تتوافق مع المتغيرين.

محددات الدراسة:

تحدد محددات الدراسة بالآتي:

الحدود المفاهيمية: العوامل الستة الكبرى، ومستوى المزاج الإيجابي.

الحدود المكانية: طلبة جامعة الخليل.

الحدود الزمانية: العام (2025/2024).

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

العوامل الستة الكبرى للشخصية: (The big six factors of personality) هو نموذج يتكون من أبعاد عدة، تشمل العصابية، والإنبساطية، والتقبل، وبقظة الضمير، والانفتاح على الخبرات، والأمانة؛ وكل عامل من هذه العوامل يتكون بدوره من ستة أوجه (الراجحية وآخرون، 2020، 194).

ويعرفها الباحث أجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المستعمل بالدراسة الحالية.

المزاج الإيجابي: (Positive Mood)

يُعرف المزاج الإيجابي بأنه " حالة نفسية إيجابية تتميز بالسعادة والتفاؤل والشعور بمعنى الشيء وقيمه، مما يعزز الرضا تجاه الحياة، والظروف المحيطة، ويعزز قدرته على مواجهة التحديات والأزمات الحياتية (Fredrickson, 2002, 173).

ويعرفها الباحث إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في ضوء المقياس المستعمل بالدراسة الحالية.

يعرض الباحث مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة، ويلخصها بشكل موجز، بحيث تتضمن العناصر الأساسية، من قبيل الأهداف التي سعت الدراسة إلى تحقيقها، ووصف للعينات، وأهم النتائج التي توصل إليها، وقد تم عرضها في محورين: تناول المحور الأول متغير العوامل الستة الكبرى للشخصية، بينما تناول المحور الثاني متغير المزاج الإيجابي، وقد تم ترتيبهما وفق تسلسل تاريخي يبدأ من الأحدث إلى الأقدم.

المحور الأول: دراسات سابقة تناولت متغير العوامل الستة الكبرى.

دراسة (مزروك، الهاشم، 2023) هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى العوامل الستة الكبرى للشخصية، والتمكين النفسي لدى الخريجين العاطلين عن العمل، وقد أكدت النتائج تمتع أفراد الدراسة بمستوى مرتفع من العوامل الستة الكبرى، كما توجد علاقة موجبة بين عوامل الانبساطية، وبقظة الضمير، والانفتاح على الخبرات، والمقبولية، والصدق – والتعاون (والتمكين النفسي لدى الخريجين العاطلين عن العمل، لا توجد فروق بين العوامل الستة الكبرى للشخصية والتمكين النفسي تُعزى لمتغير الجنس.

دراسة الحسناوي والجبوري (Hesnawi & Jubouri, 2022) التي هدفت إلى التعرف إلى العوامل الستة الكبرى للشخصية وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة كربلاء، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى إن الطلبة يتمتعون بدرجة عالية من ثبات شخصياتهم وطرق تفكيرهم، وقد تفاوتت العوامل الخاصة بشخصيات الطلبة، ولكن كانت أكثر الشخصيات السائدة الثقة والتواضع.

دراسة (ملحم، 2022) هدف إلى التعرف إلى سمات الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين في محافظة حمص، والتعرف إلى الفروق في سمات الشخصية تبعاً لمتغيرات (الجنس، والصّف، والمستوى التعليمي للوالدين)، وأشارت نتائج الدراسة

إلى مستوى متوسط من إنتشار كل سمة من سمات الشخصية السّنة، ووجود فروق دالة إحصائية في عوامل (الصدق، والانفعالية، والانفتاح على التجربة) تُعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث، في عاملي (الصدق، والانفتاح على التجربة)، لصالح الذكور.

دراسة (نداء، 2022) هدف الدراسة إلى التعرف إلى البناء العاملي للعوامل السّنة الكبرى للشخصية في ضوء نموذج (HEXACO)، والتعرف إلى علاقته بالتلكؤ الأكاديمي، والكشف عن إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من العوامل السّنة الكبرى للشخصية لدى طلبة الثانوية العامة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن العوامل السّنة الكبرى للشخصية لدى طلبة الثانوية العامة عبارة عن عاملٍ كامنٍ عامٍ تنتظم حوله العوامل المشاهدة السّنة، يمكن التنبؤ بدرجة التلكؤ الأكاديمي من بعض العوامل السّنة الكبرى (يقظة الضمير، والانبساطية، والعاطفية، والدرجة الكلية للعوامل السّنة للشخصية).

دراسة (تمام، هلال، 2022) هدف البحث إلى استكشاف العلاقات بين متغيرات العوامل السّنة الكبرى للشخصية، وقوة الأنا لدى مفراطي استعمال مواقع الألعاب الإلكترونية من طلاب جامعة طنطا، وفقاً لبعض المتغيرات، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات مقياس عوامل الشخصية السّنة الكبرى ودرجات مقياس قوة الأنا لدى مفراطي استعمال مواقع الألعاب الإلكترونية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين درجات طلاب الجامعة من مفراطي استخدام مواقع الألعاب في أبعاد (الصدق، الأمانة، الانبساطية، يقظة الضمير) لصالح الإناث.

المحور الثاني: دراسات سابقة تناولت متغير المزاج الإيجابي

دراسة (بلام، محمد، 2024) هدفت الدراسة إلى التعرف إلى المزاج الإيجابي لدى مجموعة من الطلبة في المرحلة الإعدادية، غيّى الباحثان ببناء أدوات الدراسة، حيث أشارت النتائج إلى أن الطلبة يتمتعون بدرجة عالية من المزاج الإيجابي، ولديهم قدرة على التكيف، والتوافق مع المستجدات المحيطة بهم.

دراسة (هان ووانج) (Han, & Wang, 2022) بحثت الدراسة في التأثيرات الوسيطة المتوازنة للحالات المزاجية الإيجابية والسلبية على العلاقة بين المرونة النفسية، والاستقرار العاطفي بين طلاب المدارس الثانوية من السنة الأولى إلى السنة الثالثة في الصين في أثناء تحديات جائحة (كوفيد-19). أشارت النتائج إلى أن المرونة النفسية أثرت بشكل مباشر وغير مباشر على الاستقرار العاطفي، بالتأثيرات الوسيطة للحالات المزاجية الإيجابية والسلبية. كان التأثير الوسيط للحالات المزاجية السلبية أكبر من تأثير الحالات المزاجية الإيجابية. كما أشارت إلى أن الحالة المزاجية الإيجابية تعزز الاستقرار العاطفي بشكل أقوى. أوصت الدراسة بضرورة أن يفكر أصحاب القرار بتعزيز الدعم الصحي للطلاب من فهم المزاج وتعزيزه.

دراسة (سلاتن)، وآخرين (Slatten, et al, 2021) هدفت الدراسة إلى التعرف إلى دور المزاج الإيجابي، ورأس المال النفسي في الأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن للمناخ الدراسي الإيجابي دوراً في تحسين الأداء الأكاديمي، كما أن المزاج الإيجابي له الأثر الكبير في استقرار الفرد أكاديمياً ولفترات طويلة جداً، وقد أوصت الدراسة بضرورة العمل على بناء أجواء تفاؤلية بين الطلبة، وتعزيز قيمهم الوجدانية للحفاظ على استقرار أكاديمي طويل المدى.

دراسة (مصطفى، 2016) هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين مهارة إدارة الغضب وكل من الميّا مزاج والانتباه الإيجابي الموجّه إلى الذات لدى عينة من طلبة الدبلوم العام في التربية، كلية الدراسات العليا للتربية بجامعة القاهرة، وتوصلت الدراسة إلى أن جميع معاملات ارتباط (بيرسون) بين متغير مهارة إدارة الغضب، وكل من الانتباه الإيجابي الموجّه إلى الذات وأبعاده: الوعي الذاتي الخاص، والوعي الذاتي العام، والوعي الخاص بصورة الجسم، والوعي العام بصورة الجسم؛ والميّا مزاج وأبعاده: الانتباه إلى المزاج، وضوح المزاج، وإصلاح المزاج، اتسمت بكونها معاملات ارتباط موجبة، كما تتبأ كل من بُعد الانتباه إلى المزاج، وبُعد وضوح المزاج، وبُعد الوعي الذاتي العام، وبُعد الوعي العام بصورة الجسم بمهارة إدارة الغضب، وكان بُعد الوعي العام بصورة الجسم أقوى مُنبئ بمهارة إدارة الغضب، يليه بُعد الوعي الذاتي العام، ثم بُعد الانتباه إلى المزاج، وبُعد وضوح المزاج.

ومن اطلاع الباحث على الدراسات السابقة العربية والأجنبية بهدف إجراء الدراسة الحالية، استفاد الباحث من الدراسات، أما من حيث الأهداف: فقد تباينت أهداف الدراسات السابقة، العوامل الستة الكبرى للشخصية في علاقتها ببعض المتغيرات، وكان من بينها: التمكين النفسي والتكؤ الأكاديمي، وقوة الأنا، ودافعية الإلتقان. ومن جانب آخر، تعددت الأهداف التي تناولت متغير المزاج الإيجابي في علاقتها ببعض المتغيرات من قبيل: المرونة النفسية، والاستقرار العاطفي، ورأس المال النفسي، والأداء الأكاديمي، والتحيز، والحساسية للإجهاد، ومهارة إدارة الغضب، ومهارة إدارة التفكير. ويتضح مما عرّض من أهداف الدراسات السابقة التي سعت إلى بلوغها، إن تلك الأهداف ترتبط بشكل جزئي مع أهداف الدراسة الحالية؛ مما يدل على حداثة موضوع الدراسة الحالية، وأصالتها، وذلك في حدود علم الباحث.

من حيث العينة: ركزت معظم الدراسات التي تناولت متغير العوامل الستة الكبرى للشخصية على عينات مختلفة، مثل: طلبة المدارس، المرشدون التربويون، المعلمون في المراحل التعليمية المختلفة، في حين خصّصت العينات التي تناولت متغير المزاج الإيجابي فئات مختلفة منها: طلبة الجامعات، وطلبة المدارس، والمعلمون في مراحل تعليمية مختلفة.

من حيث النتائج: اختلفت نتائج الدراسات السابقة عن بعضها، وقد يُعزى هذا الاختلاف إلى خصائص أفراد كل عينة مبحوثة، وحسب أهداف الدراسات، ومنهجيتها. واستفاد الباحث من الدراسات السابقة، ونتائجها في بناء أدوات الدراسة، وتوظيف نتائجها في التعرف إلى أهم العوامل الستة الكبرى شيوعاً لدى عينات الدراسة، وتمّ توظيفها في مناقشة نتائج الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، كونه المنهج الملائم لطبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

أولاً- مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة الخليل، والبالغ عددهم حوالي (7000)، حسب إحصائية عمادة القبول والتسجيل في جامعة الخليل للعام (2025).

ثانياً- عينة الدراسة: اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة الأصلي؛ وقد بلغ حجم العينة (271) من طلبة جامعة الخليل. والجدول (1): يبين توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات التصنيفية:

الجدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات التصنيفية				
المتغير	الفئات	العدد	النسبة %	المتغير
الجنس	ذكر	65	24.0	الجنس
	إنثى	206	76.0	

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمد الباحث على مقياسين لجمع البيانات، هما: مقياس العوامل الستة الكبرى للشخصية، مقياس المزاج الإيجابي كالآتي :

أولاً: مقياس العوامل الستة الكبرى للشخصية: تم الاعتماد على مقياس العوامل الستة الكبرى للشخصية من إعداد (النواجحة، 2022).

الخصائص (السيكومترية) لمقياس العوامل الستة الكبرى للشخصية

صدق المقاييس:

للتحقق من صدق مقياس الدراسة أثبتت الإجراءات الآتية:

استعمل نوعان من الصدق كالآتي :

الانفتاح على الخبرة	7	.80
يقظة الضمير	8	.71

يتضح من الجدول (3): أن قيم معامل ثبات (كرونباخ ألفا) لمقياس العوامل الستة الكبرى للشخصية تراوحت ما بين (.61-.82)، وتعدّ هذه القيم مناسبةً وتجعل من الأداة قابلةً للتطبيق.

ثانيًا: مقياس المزاج الإيجابي: لتحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة، وعدد من المقياس ذات العلاقة بالمزاج الإيجابي، منها (عبد الله، 2019) (عبيد، 2018) طُور مقياس المزاج الإيجابي.

الخصائص (السيكومترية) لمقياس المزاج الإيجابي

صدق المقياس:

استُخدم نوعان من الصدق، على النحو الآتي:

أ) الصدق الظاهري (Face validity): للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يُعرف بصدق المحكمين لمقياس المزاج الإيجابي، عُرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المتخصصين من ذوي الخبرة ممن يحملون درجة الدكتوراه، وقد بلغ عددهم (10) محكمين، إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات المحكمين، أُجريت التعديلات المقترحة، فقد عُذلت صياغة بعض الفقرات.

ب) صدق البناء (Construct Validity): من أجل التحقق من الصدق للمقياس، استعمل صدق البناء، على عينة استطلاعية مكونة من (30) من طلبة جامعة الخليل، ومن خارج عينة الدراسة، واستعمل 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 (4):

الجدول (4): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس المزاج الإيجابي بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس

الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
النشاط والتفان والحيوية	الرضا	الشكر والامتنان	الاهتمام والتركيز	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.61**	.50**	8	.68**	.63**	15	.53**	.47**	23	.61**	.48**
2	.56**	.42**	9	.57**	.48**	16	.66**	.59**	24	.72**	.67**
3	.51**	.62**	10	.66**	.52**	17	.70**	.62**	25	.7**	.68**
4	.80**	.67**	11	.53**	.64**	18	.73**	.55**	26	.70**	.67**
5	.65**	.54**	12	.65**	.48**	19	.80**	.55**	27	.66**	.53**
6	.68**	.64**	13	.80**	.51**	20	.77**	.47**	28	.56**	.44**
7	.74**	.67**	14	.52**	.38**	21	.56**	.39*	-	-	-
-	-	-	-	-	-	22	.74**	.68**	-	-	-
درجة كلية للبعد	.89**	درجة كلية للبعد	.81**	درجة كلية للبعد	.79**	درجة كلية للبعد	.86**	درجة كلية للبعد	.86**	درجة كلية للبعد	.86**

*دالّ إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) p < **)دالّ إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) p < (**)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (4): أن قيمة معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.38-.80)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية؛ إذ ذكر (جارسيا) (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تُعدّ ضعيفة، والقيم

التي تقع ضمن المدى (30- أقل أو يساوي 70). تعدّ متوسطة، والقيمة التي تريد على (70). تعدّ قوية، لذلك لم تحذف أيّ فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس المزاج الإيجابي: للتأكد من ثبات مقياس المزاج الإيجابي، استعملت طريقة الاتساق الداخلي للمقياس وأبعاده، على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبا من طلبة جامعة الخليل ومن خارج عينة الدراسة، فقد استعمل معامل (كرونباخ ألفا) (Cronbach's Alpha)، والجدول (5): يوضح ذلك:

الجدول (5): معاملات ثبات مقياس المزاج الإيجابي بطريقة (كرونباخ ألفا)

البُعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
النشاط والتفاؤل والحيوية	7	.77
السعادة والرضا	7	.75
الشكر والامتنان	8	.84
الاهتمام والتركيز	6	.73
الدرجة الكلية	28	.91

يتضح من الجدول (5): أنّ قيم معامل ثبات (كرونباخ ألفا) لمجالات مقياس المزاج الإيجابي تراوحت ما بين (73 - 84)، كما يلاحظ أنّ معامل ثبات (كرونباخ ألفا) للدرجة الكلية بلغ (91)، وتعدّ هذه القيم مرتفعة وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق.

تصحيح مقياسي الدراسة:

البُعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
الأمانة- التواضع	6	.61
الانفعالية	8	.77
الإنبساط	8	.82
القبول	8	.62
الانفتاح على الخبرة	7	.80
يقظة الضمير	8	.71

أولاً: مقياس العوامل الستة الكبرى للشخصية: تكون مقياس العوامل الستة الكبرى للشخصية في صورته النهائية من (45)، فقرة موزعة على أربعة عوامل، وهي :

الأمانة- التواضع: وقد مثلت فقراته (من 1 إلى 6)، وصُحّح العامل بناءً على المفهوم الإيجابي لعامل الأمانة- التواضع، ومثلت الفقرات: (2، 6) الاتجاه الإيجابي لعامل الأمانة- التواضع، بينما مثلت الفقرات: (1، 3، 4، 5) الاتجاه السلبي لعامل الأمانة- التواضع إذ عكست الأوزان عند تصحيحها.

الانفعالية: وقد مثلت فقراته (من 7 إلى 14)، وصُحّح العامل بناءً على المفهوم الإيجابي للانفعالية، ومثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للانفعالية، باستثناء الفقرة: (12) التي مثلت الاتجاه السلبي لعامل للانفعالية إذ عكست الأوزان عند تصحيحها.

الإنبساط: وقد مثلت فقراته (من 15 إلى 22)، وصُحّح العامل بناءً على المفهوم الإيجابي للإنبساط، ومثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للإنبساط، باستثناء الفقرة: (21) التي مثلت الاتجاه السلبي لعامل للإنبساط إذ عكست الأوزان عند تصحيحها.

القبول: وقد مثلت فقراته (من 23 إلى 30)، وصُحّح العامل بناءً على المفهوم الإيجابي لعامل القبول، ومثلت الفقرات: (26، 27، 28، 30) الاتجاه الإيجابي لعامل القبول، بينما مثلت الفقرات: (23، 24، 25، 29) الاتجاه السلبي لعامل القبول، إذ عكست الأوزان عند تصحيحها.

الانفتاح على الخبرة: وقد مثلت فقراته (من 31 إلى 37)، وصُحّح العامل بناءً على المفهوم الإيجابي للانفتاح على الخبرة، ومثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للانفتاح على الخبرة.

يقظة الضمير: وقد مثلت فقراته (من 38 إلى 45)، وضّح العامل بناءً على المفهوم الإيجابي لعامل يقظة الضمير، ومثلت الفقرات: (38، 39، 40، 43، 44) الاتجاه الإيجابي لعامل يقظة الضمير، بينما مثلت الفقرات: (41، 42، 45) الاتجاه السلبي لعامل يقظة الضمير إذ عكست الأوزان عند تصحيحها.

ثانياً: مقياس المزاج الإيجابي: تكوّن مقياس المزاج الإيجابي في صورته النهائية من (28)، فقرة، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للمزاج الإيجابي.

وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج (ليكرت) (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كالآتي: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، معارض (2) درجات، معارض بشدة (1)، درجة واحدة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى العوامل الستة الكبرى للشخصية والمزاج الإيجابي لدى عينة الدراسة، أُبدلت 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، فإن مستويات الإجابة على المقاييس تكون عن النحو الآتي: (2.33 فأقل) مستوى منخفض، (2.34-3.67) مستوى متوسط، (3.68-5) مستوى مرتفع.

المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات وُعدّ جمعها استعمل الباحث برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 28) وذلك باستعمال المعالجات الإحصائية الآتية:

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية.

معامل (كرونباخ ألفا) (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات.

اختبار (بيرسون) (Pearson Correlation) لفحص صدق أداتي الدراسة.

اختبار معامل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression) باستعمال أسلوب الإدخال (Stepwise) لمعرفة إسهام العوامل الستة الكبرى للشخصية في التنبؤ في المزاج الإيجابي.

اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، لفحص الفروق حسب متغير الجنس.

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما أبرز العوامل الستة الكبرى للشخصية شيوعاً لدى طلبة جامعة الخليل ؟

للإجابة عن السؤال الأول حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لمقياس العوامل الستة الكبرى للشخصية لدى طلبة جامعة الخليل، والجدول (6): يوضح ذلك:

الجدول (6): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لكل عامل من العوامل الستة الكبرى للشخصية لدى طلبة جامعة الخليل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	العامل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	الأمانة- التواصل	3.74	.659	74.8	مرتفع
2	الانبساط	3.71	.572	74.2	مرتفع
3	الانفتاح على الخبرة	3.67	.692	73.4	متوسط

4	يقظة الضمير	3.54	.489	70.8	متوسط
5	القبول	3.34	.499	66.8	متوسط
6	الانفعالية	2.48	.550	49.6	متوسط

يتضح من الجدول (6): إن أبرز العوامل الستة الكبرى للشخصية شيوعاً لدى طلبة جامعة الخليل، جاءت مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية على التوالي: الأمانة- التواضع بمتوسط حسابي (3.74)، ونسبة مئوية (74.8%)، وبقدير مرتفع، الانبساط بمتوسط حسابي (3.71)، ونسبة مئوية (74.2%)، وبقدير مرتفع، الانفتاح على الخبرة بمتوسط حسابي (3.67)، ونسبة مئوية (73.4%)، وبقدير متوسط، يقظة الضمير بمتوسط حسابي (3.54)، ونسبة مئوية (70.8%)، وبقدير متوسط، القبول بمتوسط حسابي (3.34)، ونسبة مئوية (66.8%)، وبقدير متوسط، الانفعالية بمتوسط حسابي (2.48)، ونسبة مئوية (49.6%)، وبقدير متوسط.

يمكن عزو ارتفاع عوامل الأمانة والانبساط إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بدرجة من الاخلاص والتفاني في العمل، وبناء علاقات اجتماعية مع الزملاء، قائمة على الاحترام والتواضع، حيث أكد (Bryant, & Veroff, 2018) أن بُعد الأمانة والتواضع عند الأفراد ينشأ بفعل القيم التفاعلية بين الأفراد القائمة على الاحترام وتمتين العلاقات الاجتماعية، والبناء الاجتماعي السليم، والنزاهة في العلاقات بعيدة عن المصلحة الخاصة. أما الانبساط، فيمكن عزو سبب ارتفاعها إلى أن طلبة الجامعة يرغبون في التوجه الإيجابي نحو الحياة الاجتماعية، فهم مشاركون في الأنشطة والندوات التي يُعبر فيها الطلبة عن أنفسهم، ويجدون الجامعة بكافة مكوناتها متفهمًا حقيقياً للتعبير عنهم، ويتفق مع ذلك (Aghababaei, 2012) الذي يرى أن الأفراد الذين يميلون إلى التفاعل مع هذا العامل من عوامل الشخصية يتسمون بالقبول الاجتماعي، والهدوء والبحث عن الاستقرار وحسن المعاشرة.

أما عوامل الانفتاح على الخبرة، ويقظة الضمير، والقبول، والانفعالية، فهي عوامل فكرية وعاطفية، حيث إن طلبة الجامعة لديهم ميل جمالي لاكتساب خبرات حياتية جديدة، وتفهم أفكار الآخرين وتقبلها، كما يميل الطلبة إلى التعامل الأخلاقي، واستعمال الانضباط الذاتي والحسي في التعامل مع الآخرين، ويميل طلبة الجامعة إلى التعاطف مع الآخرين، وتقبل النقد والنقد البناء، ويميل الطلبة إلى الصمود والصلافة في مواجهة المواقف غير السليمة، وربما إلى المسايرة والمرونة في المواقف التي تستدعي الهدوء في ردة الفعل، ويتفق (roa-meggo, 2017) الذي أكد أن الأفراد الذين يتمتعون بممارسة لعوامل القبول والانفعالية إلى حسن اختيار الأصدقاء الذين يتصفون بالآثران الانفعالي والهدوء في شخصياتهم.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (عبد القادر، طوهرى، 2021) وكذلك مع دراسة (Hesnawi & Jubouri, 2022) ودراسة (مزروك، الهاشم، 2023) التي هدفت إلى التعرف إلى مستوى العوامل الستة الكبرى للشخصية، حيث أكدت تمتع أفراد الدراسة بمستوى مرتفع من العوامل الستة الكبرى، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة يتمتعون بدرجة عالية من ثبات شخصياتهم وطريق تفكيرهم، وقد تفاوتت العوامل الخاصة بشخصياتهم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى المزاج الإيجابي لدى طلبة جامعة الخليل؟

للإجابة عن السؤال الثاني حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لمقياس المزاج الإيجابي لدى طلبة جامعة الخليل، والجدول (7) يوضح ذلك:

الجدول (7): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لكل بُعد من أبعاد مقياس المزاج الإيجابي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

المرتبة	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	الشكر والامتنان	4.34	.547	86.8	مرتفع

مرتفع	84.0	.578	4.20	السعادة والرضا	2
مرتفع	82.6	.584	4.13	النشاط والتفؤل والحيوية	3
مرتفع	82.6	.609	4.13	الاهتمام والتركيز	4
مرتفع	84.2	.512	4.21	الدرجة الكلية للمزاج الإيجابي	

يتضح من الجدول (7) أنَّ المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس المزاج الإيجابي ككل بلغ (4.21)، ونسبة مئوية (84.2%)، وبتقدير مرتفع، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن أبعاد مقياس المزاج الإيجابي فتراوحت ما بين (4.13-4.34)، وجاء بُعد " الشكر والامتنان " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.34)، ونسبة مئوية (86.8%)، وبتقدير مرتفع، بينما جاء بُعد " الاهتمام والتركيز " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.13)، ونسبة مئوية (82.6%)، وبتقدير مرتفع.

يرى (Bryant, & Veroff, 2007) أنَّ الابتهاج بالحياة ليس هبة أو منحة تقدم للشخص كغيث تلقائي يُلقى عليه مطراً من السماء، إنّما هي حالة فيها يثابر الفرد بعزيمة وتصميم على إسعاد ذاته، وإسعاد الآخرين بانتظام أسلوب حياته، وإنّ صناعة السعادة، وبناء مزاج إيجابي في الحياة من المنظور النفسي أن يتملك الشخص عتاداً نفسياً يمكنه أولاً من ضبط ذاته وتنظيمها، ويُعدّ اليقين الإيماني بؤرة ذلك العتاد النفسي بما ينتظم حوله في مدارات متتالية من تفاؤل وأمل، واستبشار، ورجاء، وبذلك يتمتع طلبة الجامعة برضا جيد في علاقاتهم الاجتماعية، ممّا ينعكس ذلك على سعادتهم، فيسعون إلى نشر التفاؤل والحُب بين زملائهم. والإقدام على الحياة بتحمّس وفاعلية وطاقة، والإبحار في الحياة بروح المغامرة، والتوهج النفسي الإيجابي، والنشاط الذي لا يُعرف المستحيل.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (بلام، محمد، 2024) ودراسة (Han, & Wang, 2022) ودراسة (Slatten, et al, 2021) التي هدفت إلى التعرف إلى المزاج الإيجابي لدى مجموعة من أفراد عينة الدراسة، حيث أشارت النتائج إلى أنّ أفراد عينة الدراسة يتمتعون بدرجة عالية من المزاج الإيجابي، ولديهم قدرة على التكيف والتوافق مع المستجدات المحيطة بهم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد قدرة تنبؤية دالة إحصائياً للعوامل الستة الكبرى للشخصية في التنبؤ بالمزاج الإيجابي لدى طلبة جامعة الخليل.

من أجل قياس مدى إسهام (العوامل الستة الكبرى للشخصية) في التنبؤ بالمزاج الإيجابي لدى طلبة جامعة الخليل، استعمل معامل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression) باستعمال أسلوب الإدخال (Stepwise) والجدول (8): يوضّح ذلك:

الجدول (8): نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لمعرفة مدى إسهام العوامل الستة الكبرى للشخصية في التنبؤ بالمزاج الإيجابي لدى طلبة جامعة الخليل

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية بيتا β	قيمة ت	مستوى الدلالة	معامل الارتباط (R)	التباين المفسر R ²	معامل الارتباط المعدل
	معامل الانحدار	الخطأ المعياري						
الثابت	2.521	.177		14.282	.000			
الانبساط	.454	.047	.507	9.654	.000	.507a	.257	.255
الثابت	1.936	.231		8.367	.000			
الانبساط	.431	.046	.482	9.308	.000			

.290	.295	.543b	.000	3.790	.196	.053	.201	القبول
			.000	6.495		.242	1.571	الثابت
			.000	7.432	.401	.048	.359	الانسياسط
			.000	4.113	.207	.052	.212	القبول
.329	.337	.580c	.000	4.101	.219	.040	.162	الانفتاح على الخبرة
			.000	5.364		.255	1.368	الثابت
			.000	5.903	.346	.052	.310	الانسياسط
			.000	3.526	.181	.053	.185	القبول
			.000	4.007	.213	.039	.157	الانفتاح على الخبرة
.340	.350	.592d	.020	2.340	.134	.060	.140	يقظة الضمير
			.000	5.773		.278	1.607	الثابت
			.000	6.092	.356	.052	.319	الانسياسط
			.000	3.857	.199	.053	.204	القبول
			.001	3.326	.182	.041	.135	الانفتاح على الخبرة
			.020	2.332	.132	.059	.139	يقظة الضمير
.349	.361	.601e	.039	-2.076	-.108-	.048	-.100	الانفعالية

قيمة "ف" المحسوبة للانسياسط = 93.208 دالة عند مستوى دلالة 0.001 <
قيمة "ف" المحسوبة للانسياسط والقبول = 56.101 دالة عند مستوى دلالة 0.001 <
قيمة "ف" المحسوبة للانسياسط والقبول والانفتاح على الخبرة = 45.214 دالة عند مستوى دلالة 0.001 <
قيمة "ف" المحسوبة للانسياسط والقبول والانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير = 35.847 دالة عند مستوى دلالة 0.001 <
قيمة "ف" المحسوبة للانسياسط والقبول والانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير والانفعالية = 29.897 دالة عند مستوى دلالة 0.001 <

*دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05 < p)

يتضح من الجدول (8) وجود أثر دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05 < α) للعوامل الستة الكبرى للشخصية باستثناء عامل: (الأمانة- التواضع) في التنبؤ بالمزاج الإيجابي لدى طلبة جامعة الخليل، ويلاحظ أن مجالات: (الانسياسط، القبول، الانفتاح على الخبرة، يقظة الضمير، الانفعالية) قد وضحت (36.1%)، من نسبة التباين في مستوى المزاج الإيجابي، أما فيما يتعلق بمجال (الأمانة- التواضع)، فإنه لم يسهم بشكل دال إحصائيًا في التنبؤ بمستوى المزاج الإيجابي. وتجدر الإشارة إلى أن قيم عامل تضخم التباين (VIF) للنماذج التنبؤية الستة 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 كالاتي:

$$(\hat{y} = 1.607 + .319 X_1 + .204 X_2 + .135 X_3 + .139 X_4 - .100 X_5)$$

حيث تمثل $\hat{y}$: المزاج الإيجابي، X_1 : الانسياسط، X_2 : القبول، X_3 : الانفتاح على الخبرة، X_4 : يقظة الضمير، X_5 : الانفعالية.

أي كلما تغير بُد الانبساط درجةً واحدةً يحدث تغير طردي موجب في المزاج الإيجابي بمقدار (319)، وكلما تغير بُد القبول درجةً واحدةً يحدث تغير طردي موجب في المزاج الإيجابي بمقدار (204). وكلما تغير بُد الانفتاح على الخبرة درجةً واحدةً يحدث تغير طردي موجب في المزاج الإيجابي بمقدار (135). وكلما تغير بُد يقظة الضمير درجةً واحدةً يحدث تغير طردي موجب في المزاج الإيجابي بمقدار (139)، وكلما تغير بُد الانفعالية درجةً واحدةً يحدث تغير عكسي سالب في المزاج الإيجابي بمقدار - (100).

يمكن القول إنَّ الشخص المتمتع بأحد العوامل الشخصية الكبرى، ينعكس ذلك على تفاعله، وسعادته، وتكوين مزاجه، فيعيش الفرد مغمماً بالحياء، والتحمس، والروح المعنوية العالية، والموجه نحو الإثمار الإيجابي في الحياة على المستوى الفردي وعلى المستوى الاجتماعي، وتبعاً لذلك تعدّ الحالة المزاجية الايجابية بهذا المعنى حالة الاستثارة النفسية الموجهة، وهي من نوع ما يصحّ تسميته التوهج النفسي بوقود إيجابي لا تنفذ مصادره. ولكن ربّما لفت انتباه الباحث أنّ مجال (الأمانة- التواضع) لم يسهم في التنبؤ بمستوى المزاج الإيجابي.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة مثل دراسة: (عبد القادر، طوهري، 2021) التي أكدت وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين العوامل الستة الكبرى للشخصية، ودافعية الاتقان، وإنّهُ يمكن التنبؤ بدافعية الاتقان من درجات أبعاد العوامل الستة الكبرى للشخصية الأربعة والمتمثلة في الصدق (التواضع)، والانفعالية، والانبساطية، ويقظة الضمير، كما يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية لدافعية الإتقان من الدرجة الكلية للعوامل الستة الكبرى للشخصية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات العوامل الستة الكبرى للشخصية لدى طلبة جامعة الخليل تُعزى إلى متغير الجنس.

ومن أجل فحص اجابة السؤال الخامس وتحديد الفروق تبعاً إلى متغير الجنس، اسعمل اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (9): تبين ذلك:

الجدول (9): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات العوامل الستة الكبرى للشخصية لدى طلبة جامعة الخليل تُعزى إلى متغير الجنس.

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأمانة- التواضع	ذكر	65	3.63	.705	-1.560	.120
	أنثى	206	3.78	.642		
الانفعالية	ذكر	65	2.69	.580	3.562	.000*
	أنثى	206	2.42	.525		
الانبساط	ذكر	65	3.79	.536	1.388	.166
	أنثى	206	3.68	.581		
القبول	ذكر	65	3.38	.525	.824	.411
	أنثى	206	3.32	.492		
الانفتاح على الخبرة	ذكر	65	3.78	.703	1.562	.120
	أنثى	206	3.63	.687		
يقظة الضمير	ذكر	65	3.41	.412	-2.493	.013*
	أنثى	206	3.58	.504		

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

يتبين من الجدول (9) إنّ قيمة مستوى الدلالة المحسوب على العوامل: (الأمانة- التواضع، الانبساط، القبول، الانفتاح على الخبرة) كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha < .05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في العوامل: (الأمانة- التواضع،

الانبساط، القبول، الانفتاح على الخبرة) لدى طلبة جامعة الخليل تُعزى إلى متغير الجنس، بينما جاءت الفروق دالة على عاملي: (الانفعالية، يقظة الضمير) جاءت لصالح الذكور على عامل الانفعالية، ولصالح الإناث على عامل يقظة الضمير.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (مزروك، الهاشم، 2023) التي أكدت عدم وجود فروق بين العوامل الستة الكبرى للشخصية تُعزى إلى متغير الجنس. بينما تختلف مع نتائج دراسة (نمّام، هلال، 2022) التي أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب الجامعة في أبعاد الصدق، الأمانة، الانبساطية، يقظة الضمير لصالح الإناث.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المزاج الإيجابي لدى طلبة جامعة الخليل تُعزى إلى متغير الجنس.

ومن أجل فحص نتيجة السؤال الخامس وتحديد الفروق تبعاً لمتغير الجنس، استعمل اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (10): تبين ذلك:

جدول (10): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المزاج الإيجابي لدى طلبة جامعة الخليل تُعزى إلى متغير الجنس.

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
النشاط والتفائل والحيوية	ذكر	65	4.22	.590	1.343	.180
	إنثى	206	4.10	.580		
السعادة والرضا	ذكر	65	4.22	.599	.275	.784
	إنثى	206	4.19	.572		
الشكر والامتنان	ذكر	65	4.24	.601	-1.640	.102
	إنثى	206	4.37	.527		
الاهتمام والتركيز	ذكر	65	4.16	.616	.469	.639
	إنثى	206	4.12	.608		
الدرجة الكلية	ذكر	65	4.21	.548	.080	.936
	إنثى	206	4.20	.502		

يتبين من الجدول (10) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس المزاج الإيجابي ومجالاته كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha < .05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في المزاج الإيجابي ومجالاتها لدى طلبة جامعة الخليل تُعزى إلى متغير الجنس.

بما أن جميع الطلبة يعيشون الظروف نفسها، فقد يفقد متغير الجنس قيمته، حيث إن جميع الطلبة لديهم التفاعل نفسه، بصرف النظر عن جنسه، ويمكن القول: إن فهم دلالات مصطلح المزاج (mood) يمكن أن يُفضي إلى تعديل تفسيرات الأفراد للأحداث السلبية مثل: الاستجابات السلوكية غير المرغوبة فيه بتقليل تأثيراتها السلبية على نظرة الشخص للحياة ولوقائعها وأحداثها بصرف النظر عن جنسه.

الخلاصة:

في ضوء ما خلصت إليه الدراسة من نتائج، يمكن استنتاج الآتي:

يمتاز طلبة الجامعة بتعدد العوامل الستة للشخصية بمستويات مرتفعة، ويتمتع الطلبة بمستوى مرتفع من المزاج الإيجابي، ويوجد أثر للعوامل الستة الكبرى للشخصية باستثناء عامل: (الأمانة- التواضع) في التنبؤ بالمزاج الإيجابي.

التوصيات:

وفقاً لنتائج هذه الدراسة، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- العمل على إعداد برامج إرشادية لخفض الانفعالية لدى الذكور
- يجب العمل تنمية حيوية الضمير لدى الفتيات في الصغر من الأسرة
- عقد ورش عمل ودورات تدريبية لتعزيز العوامل الستة الكبرى في شخصيات طلبة الجامعات.
- الإيعاز للباحثين وطلبة الدراسات العليا، باعتماد مقياس المزاج الإيجابي، لإجراء بحوث أخرى مختلفة

أبحاث مستقبلية مقترحة:

- إجراء دراسة تتناول متغير الأمانة والصدق مع متغيرات أخرى لدى عينات مختلفة.
- العوامل الستة الكبرى باعتبارها متغيراً وسيطاً بين رأس المال النفسي والازدهار النفسي.
- فاعلية برنامج إرشادي لتعزيز المزاج الإيجابي لدى طلبة الجامعة.
- العوامل الستة الكبرى للشخصية، وعلاقتها بالعمل العاطفي لدى طلبة الجامعة.

قائمة المصادر والمراجع اللغة العربية

- بلام، ز و محمد، أ. (2024). المزاج الإيجابي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، *مجلة الفاتح للبحوث التربوية والنفسية*، 28(4)، 323-342.
- تمام، ه، هلال، أ، و عيسى، د. (2022). العوامل الستة الكبرى وعلاقتها بقوة الأنا لدى مفترقي استخدام مواقع الألعاب الإلكترونية من طلاب الجامعات: دراسة سيكومترية إكلينيكية *مجلة العلوم المتقدمة للصحة النفسية والتربية الخاصة*، 1(1)، 1-52.
- الحماد، ن، و ملحم، م. (2022). سمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين في المرحلة الثانوية وفق نموذج HEXACO. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، 38(3)، 619-661.
- الراجحية، م، أبو هلال، م والظفري، س. (2020). الخصائص السكومترية لمقياس هكساكو-60 للعوامل الستة -الشخصية على عينة من طلبة المدرسة والجامعة في سلطنة عمان، *مجلة العلوم التربوية*، 1(16)، 187-208.
- عبدالقادر، ف، و طوهر، ح. (2021). العوامل الستة الكبرى للشخصية كمنبئات بدافعية الإثقان لدى معلمي ومعلمات الإعاقة الفكرية بإدارة تعليم جازان. *مجلة الإرشاد النفسي*، 1(67)، 107-154.
- قاسم، س. (2015). فاعلية برنامج لتنمية إدارة التفكير في تطوير سمة ما وراء المزاج وتحسين مستوى الشعور الذاتي بالسعادة النفسية لتدعيم المعلمين قبل الخدمة. *مجلة الإرشاد النفسي*، 44(1)، 143-214.
- مرزوك، س، و الهاشم، أ. (2023). إسهام العوامل الستة الكبرى للشخصية بالتمكن النفسي لدى الخريجين العاطلين عن العمل *آداب الكوفة*، 15(56)، 395-439.
- مصطفى، م. (2016). الإسهام النسبي لكل من الميتمات مزاج والإبتهاه الإيجابي الموجه للذات في التنبؤ بمهارة إدارة الغضب لدى طلبة الدبلوم العام بكلية الدراسات العليا للتربية-جامعة القاهرة *مجلة التربية*، 170(3)، 1-84.
- نداء، ب. (2022). البناء العاملي للعوامل الستة الكبرى للشخصية في ضوء نموذج "HEXACO" وعلاقته بالتمكّن الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة، *مجلة الإرشاد النفسي*، 1(70)، 173-222.
- النواحة، ز. (2022). القدرة التنبؤية للعوامل الستة الكبرى للشخصية بالامتحان لدى طلبة جامعة الأقصى. *الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 14(1)، 49-76.

References

- Abdul Qader, F., & Tawhiri, H. (2021). The Big Six Factors of Personality as Predictors of Mastery Motivation Among Teachers of Intellectual Disabilities in Jazan Education Administration. (in Arabic). *Journal of Psychological Counseling*, 1(67), 107-154.
- Aghababaei, N. (2012). Religious honest and humble: looking for the religious person within the HEXACO model of personality structure, Personality and Individual Differences. 53(7) 880-883. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.07.005>
- Ajmal, A. Amin, A. Bajwa, R. (2016). Personality Traits as Predictors of Forgiveness and Gratitude. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences*. 14(2),91-95. <https://www.researchgate.net/publication/312610942>.
- Al-Hamad, N., & Malhem, M. (2022). Personality Traits of High Achieving Secondary School Students According to the HEXACO Model. (in Arabic). *Journal of Damascus University for Educational and Psychological Sciences*, 38, 3, 619-661.
- Allen MS, Walter E., E., (2018). Linking big five personality traits to sexuality and sexual health: A meta-analytic review. *Psychol Bull*;144(10):1081-1110. <https://doi: 10.1037/bul0000157>. Epub 2018 Jun 7. PMID: 29878796.

- Al-Nawajha, Z., (2022). The Predictive Ability of the Big Six Personality Factors on Gratitude Among Al-Aqsa University Students. **(in Arabic). Adab for Psychological and Educational Studies**, 14(1), 49-76.
- Al-Rajhiyeh, M., Abu Hilal, M., & Al-Dhafri, S. (2020). Psychometric Characteristics of the HEXACO-60 Scale for the Six Personality Factors on a Sample of School and University Students in the Sultanate of Oman. **(in Arabic). Journal of Educational Sciences**, 1(16), 187-208.
- Ashton, M., C., et. al., (2007). The IPIP-HEXACO scales: An alternative, public-domain measure of the personality constructs in the HEXACO model, **Personality and Individual Differences**, 8(42), 1515-1526.
- Ashton, M., C., & Lee, K. (2001). A theoretical basis for the major dimensions of personality. **European Journal of Personality**, 15(5), 327-353. <https://doi.org/10.1002/per.417>.
- Ashton, M. C., Lee, K., & Visser, B. A. (2019). Where's the H? Relations between BFI-2 and HEXACO-60 scales. **Personality and Individual Differences**, 137, 71–75. <https://doi:10.1016/j.paid.2018.08.013>.
- Asıcı, E., Arslan, U. (2020). Positive and Negative Affect in University Students: The Predictive Roles of Rumination, Mindfulness and Demographic Variables, *Educational Research and Development Journal*, 23(2), 1-21.
- Barmanpek, U. (2019). Relationship between Personality Traits and Vocational Interests: A multi-faceted study. University of Leicester. Thesis. <https://doi.org/10.25392/leicester.data.10319564.v1>.
- Blam, Z., & Mohammed, A. (2024). Positive Mood Among Middle School Students. **(in Arabic). Al-Fatih Journal for Educational and Psychological Research**, 28(4), 323-342.
- Bryant, F. B., & Veroff, J. (2007). *Savoring: A new model of positive experience*. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum.
- Backmann, J., Weiss, M., Schippers, M., & Hoegl, M. (2018). Personality traits, student resiliency, and the moderating role of achievement values in study progress. *Learning and Individual Differences*, (72), 39-48. doi:10.1016/j.lindif.2019.04.004
- Chamorro, T. (2018). *Personality and individual differences*. Amman: Dar Al-Fikr Publishers and Distributors.
- Dadvar, Atefeh (2017). Analysis of HEXACO and Emotional Intelligence Factors in Construction Management Students. Unpublished master dissertation. Arizona State University.
- Djasasbi, S., Strong, D. M., & Dishaw, M. (2010). Affect and acceptance: Examining the effects of positive mood on the technology acceptance model. **Decision support systems**, 48(2), 383-394.
- Febrilia, I., Warokka, A. (2014). The effects of positive and negative mood on university students' learning and academic performance: evidence from Indonesia. **The 3rd International Conference on Humanities and Social Sciences**; April 2, 2011.
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002) Positive emotions toward emotions trigger upward Spirals toward emotional wall –being, **Psychololcal Science**, 13(2) 172-175. <https://doi:10.1111/1467-9280.00431>.
- Garcia, E. (2011). A tutorial on correlation coefficients, information- retrieval-18/7/2018.<https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf>.
- Han, F., Wang, Q. (2022). Positive and negative mood states mediated the effects of psychological resilience on emotional stability among high school students during the COVID-19 pandemic. *Front. Psychol.* 13:967669. doi: 10.3389/fpsyg.2022.967669.
- Hesnawi, W., Jubouri, M. (2022). The Big Six Factors of Personality for the Higher Studies Students. *Journal of Positive School Psychology*, 6(5), 4370-4390.
- Ingo, Z. Isabel, T., Benjamin E. (2020). The Nomological Net of the HEXACO Model of Personality: A Large-Scale Meta-Analytic Investigation, **Perspectives on Psychological Science**, 15(3) 723–760. <https://d-nb.info/1276239564/34>.
- Lun, V. M.-C., Yeung, J. C., & Ku, K. Y. L. (2023). Effects of Mood on Critical Thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 47, 101247. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101247>.
- Mak, W. W., Ng, I. S., & Wong, C. C. (2011). Resilience: enhancing well-being through the positive cognitive triad. **Journal of counseling psychology**, 58(4), 610-690.
- Martin EA, Kerns J., G. (2011). The influence of positive mood on different aspects of cognitive control. **Cogn Emot.** 25(2), 265-79. <https://doi:10.1080/02699931.2010.491652>.
- Marzouq, S., & Al-Hashim, A. (2023). The Contribution of the Big Six Personality Factors to Psychological Empowerment Among Unemployed Graduates. **(in Arabic). Adab Al-Kufa**, 15(56), 439-395.
- Mitchell RL, Phillips L., H., (2007). The psychological, neurochemical and functional neuroanatomical mediators of the effects of positive and negative mood on executive functions. **Neuropsychologia**. 45(4), 29-617. <https://doi:10.1016/j.neuropsychologia>.
- Muhayyang, M., Munir, M., Sunra, L., & Sakkir, G. (2024). Shedding Light on The Factors Revealing Students' Learning Mood of English Language Learning in an Indonesian EFL Classroom. **International Journal of Language Education**. 8(3), 573-586. <https://doi.org/10.26858/ijole.v8i3.67216>.
- Mustafa, M. (2016). The Relative Contribution of Meta-Mood and Self-Directed Positive Attention in Predicting

- Anger Management Skills Among General Diploma Students at the Graduate School of Education, Cairo University. **(in Arabic). Journal of Education**, 170(3), 84-1.
- Nidaa, B. (2022). The Factorial Structure of the Big Six Personality Factors in Light of the "HEXACO" Model and Its Relationship with Academic Procrastination Among Public High School Students. **(in Arabic). Journal of Psychological Counseling**, 1(70), 173-222.
- Park N, Peterson C, Szvarca D, Vander Molen RJ, Kim ES, Collon K. (2014). Positive Psychology and Physical Health: **Research and Applications**. 26;10(3):200-206.
- Qassem, S. (2015). The Effectiveness of a Program for Developing Thinking Management in Enhancing Meta-Mood Traits and Improving Self-Feelings of Psychological Happiness to Support Pre-service Teachers. **(in Arabic). Journal of Psychological Counseling**, 44(1), 143-214.
- Roa-Meggo, Y. (2017). Gender relations and differences between gratitude and personality in university students of Lima-Perú. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 11(1), 49–56. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.626330>.
- Rowe, G. Hirsh, J., B., Anderson, A., K., (2007). Positive affect increases the breadth of attentional selection, **Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A.** 104 (1) 383-388, <https://doi.org/10.1073/pnas.0605198104>.
- Sheeber LB, Allen NB, Leve C, Davis B, Shortt JW, Katz L., F., (2009). Dynamics of affective experience and behavior in depressed adolescents. **Child Psychol Psychiatry**, 50(11):1419-27.
- Slatten, T., Lien, G., Evenstad, S.B.N., Onshus, T. (2021). Supportive study climate and academic performance among university students: the role of psychological capital, positive emotions and study engagement, **International Journal of Quality and Service Sciences**, 13(4). 585-600. <https://doi.org/10.1108/IJQSS-03-2020-0045>.
- Sohrabi, Z., Narimani, M. (2018). The roles of HEXACO personality dimensions and affects control in prediction of marital satisfaction. **Fundamentals of mental Health**, 20(3), 177-183. <https://doi.org/10.22038/jfmh.2018.10731>.
- Tammam, H., Hlal, A., & Eissa, D. (2022). The Big Six Factors and Their Relationship to Ego Strength Among Students of Universities Abusing Online Gaming Sites: A Psychometric Clinical Study. **(in Arabic). Journal of Advanced Sciences in Mental Health and Special Education**, 1(1), 1-52.
- Vassend, O., & Skrondal, A. (2011). The NEO personality inventory revised (NEO-PI-R): Exploring the measurement structure and variants of the five-factor model. **Personality and Individual Differences**, 50(8), 1300–1304. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.03.002>.
- Wang, Y., Derakhshan, A., and Zhang, L. J. (2021). Researching and practicing positive psychology in second/foreign language learning and teaching: the past, current status and future directions. **Front. Psychol.** 12:731721. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.731721>.
- Weixi, K., Francois, S., Sònia P., Kaya, W., & Antonio, M. (2023). Personality traits and dimensions of mental health. **Scientific Reports**. 13(7091), 1-10. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-33996-1>.
- Zhang, J., (2022). The Impact of Positive Mood and Future Outlook on English as a Foreign Language Students' Academic Self-Concept. **Frontiers in Psychology**, 13(1), 1-5.
- Dewaele, J., M., Franco Magdalena, A., & Saito, K., (2019). The effect of perception of teacher characteristics on Spanish EFL learners' anxiety and enjoyment. *The Modern Language Journal*, 103(2), 412–427. <https://doi.org/10.1111/modl.12555>

Distributed Leadership of School Principals, from the Perspective of Educational Supervisors and Teachers in Palestine

Lubna Attallah Issa Hamad^{1*}, Jamal Mohammad Hassan Bheis²

¹PhD Student, AlAqsa School, Jerusalem, Palestine

²Professor, Al-Quds Open University, Yatta, Palestine

Orchid No: 0009-0002-4796-7481

Orchid No: 5819-3099-0004-0009

Email: Lubna.hamad1987@gmail.com

Email: jhbheis@qou.edu

Received:

1 Feb. 2025

Revised:

1 Feb. 2025

Accepted:

18 March 2025

*Corresponding Author:

Lubna Attallah Issa Hamad¹

Email:

Lubna.hamad1987@gmail.com

Citation:

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

2023©jresstudy.

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](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Abstract

Objectives: The current study aims explore the level of distributed leadership among public school principals from the perspective of educational supervisors and teachers in Palestine, considering variables such as gender, academic qualifications, years of service, job title, and educational directorate

Methods: The study adopted a descriptive research approach.

Result: The study results showed that the level of practicing distributed leadership among school principals was high. The results also indicated that there were no statistically significant differences in the perceived level of distributed leadership attributed to the gender variable. However, there were statistically significant differences attributed to the job title variable, with the differences favoring educational supervisors.

Conclusions: the study recommends enhancing distributed leadership practices through specialized workshops and training programs aimed at developing leadership skills among school principals. the need to provide a healthy and safe work environment for teachers, with all the necessary elements to support the educational process and achieve its objectives.

Keywords: Distributed leadership, school principals, educational supervisors, teachers, Palestine

مستوى القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في فلسطين

لبنى عطا الله عيسى حمد^{1*}، جمال محمد حسن بھيس²

¹طالبة دكتوراه، مدرسة الأقصى، القدس، فلسطين

²أستاذ دكتور، جامعة القدس المفتوحة، يثا، فلسطين

المراسل المعتمد: لبنى عطا الله عيسى حمد¹

المخلص

الهدف: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى مستوى القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في فلسطين تبعاً لمتغيرات: (الجنس، والمسمى الوظيفي)، المنهج: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس جاءت بدرجة مرتفعة، كما لم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات مستوى القيادة التوزيعية تعزى لمتغير الجنس. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، وجاءت الفروق لصالح المشرفين التربويين.

التوصيات: الدراسة توصي بضرورة تعزيز ممارسات القيادة التوزيعية عبر ورشات عمل ودورات تدريبية متخصصة لتنمية المهارات القيادية لدى المديرين.

الكلمات المفتاحية: القيادة التوزيعية، مديرو المدارس، المشرفون التربويون، المعلمون في فلسطين.

مقدمة

تُعَدُّ القيادة في العصر الحديث واحدةً من أهم مقومات التطور العلمي، نظرًا لدورها الكبير والحيوي في توجيه المجتمعات نحو التقدم والابتكار. فهي المحرك الرئيس للتغيير والابتكار في المؤسسات والمجتمعات، حيث يتمثل دور القيادة تحديدًا في وضع الرؤية، والأهداف، وتوجيه الجهود نحو تحقيقها، يضاف إلى ذلك بناء الفرق الفعالة، وتطوير القدرات. وتعتمد فعالية القيادة الحديثة على القدرة على التكيف مع التحديات المستجدة، والتكنولوجيا المتقدمة، وتحفيز الأفراد، وتمكينهم، وتطوير قدراتهم.

وتشكل القيادة التربوية جوهر العملية الإدارية في المؤسسات التعليمية، حيث تُعَدُّ قلبها النابض، ومفتاحها الرئيس. وتتبع أهميتها من دورها الأساس في جميع جوانب العملية الإدارية؛ ولهذا السبب أصبحت المعيار الذي يحدد نجاح أية مؤسسة تعليمية. وتتبع أهميتها من قدرتها على التأثير المباشر في جودة الأداء المدرسي، سواء أكان بتحفيز المعلمين، وتعزيز قدراتهم المهنية، أم بخلق بيئة تعليمية إيجابية تشجع على الابتكار، والإبداع بين الطلبة (محمود، 2011).

وتُعَدُّ القيادة التربوية المرتكز الأساس لنجاح أي نظام تربوي، حيث تسهم في جعل التعليم أكثر استعدادًا لتلبية احتياجات خطط التنمية التربوية، والاقتصادية، والاجتماعية. كما تسهم في تأسيس إدارة مدرسية تؤدي دورًا بارزًا في تنفيذ السياسات التربوية والتعليمية، وتحسين استثمار الموارد البشرية، وتنظيم جهودهم لتحقيق الأهداف المنشودة (الفار، 2013).

القيادة التوزيعية

القيادة في التعليم تشكل ركيزة أساسية لنجاح أية مؤسسة تربوية، حيث تُسهم بشكل مباشر في تحسين أداء المعلمين، ورفع مستوى الطلاب. بتنمية القدرات القيادية، ويجري تعزيز فعالية الإجراءات التعليمية والتنظيمية، مما يسهم في رفع جودة التعليم. في هذا السياق، وتحولت مفاهيم القيادة التربوية من التركيز على الصفات الفردية للقائد إلى اهتمام أكبر بكيفية سلوك القائد وتفاعله مع مرؤوسيه، مما يضمن تطبيق خطط تعليمية فعالة وملائمة.

في النماذج التقليدية للقيادة، كان التركيز على القائد وصفاته الشخصية مثل: الشجاعة، والعزم، والتفكير الاستراتيجي، حيث كانت تُعد هذه السمات أساسية لتولي المناصب القيادية. ومع مرور الوقت، تطورت النظرة لتشمل سلوك القائد، وتأثيره على مرؤوسيه، حيث بدأ التركيز على كيفية تحفيز القائد لفريقه، وتوجيهه لتحقيق الأهداف المشتركة. في النماذج الحديثة، يُعد القائد عنصرًا أساسيًا لتحقيق التغيير والنجاح في المؤسسة. وفي مجال التعليم، تُعد القيادة التربوية أساسًا في تحسين العملية التعليمية، حيث تساهم في تحويل الخطط التعليمية إلى واقع داخل المدارس. القيادة التربوية لا تقتصر على تطبيق السياسات، بل تشمل أيضًا تنظيم وإدارة الموارد البشرية لتحقيق الأهداف التعليمية (الفار، 2013).

ويمكن القول إنَّ التحول من النموذج التقليدي للقيادة الذي يركز على سمات القائد الشخصية إلى النموذج الحديث الذي يركز على سلوكه وتأثيره يعد خطوة إيجابية. والقيادة التوزيعية التي تعتمد على توزيع المسؤوليات بين جميع أعضاء الفريق، وتشجع على الابتكار والمشاركة الفعالة، وتزيد من التعاون والإبداع والمرونة. وفي المجال التربوي، تؤدي القيادة التوزيعية دورًا حاسمًا في تحسين جودة التعليم، وتعزز من تنفيذ الخطط التعليمية، وتحقيق الأهداف التربوية. كما أن تكامل القيادة التوزيعية مع يُعد ضروريًا للاستفادة من التكنولوجيا في دعم عملية التعليم، وتحسين الأداء المدرسي، مما يجعل القيادة التوزيعية عناصر أساسية للنجاح الإداري والتربوي في المدارس.

مفهوم القيادة التوزيعية

تشير القيادة التوزيعية إلى نهج إداري يتبناه مدير المدرسة لهدف توزيع المهمات القيادية على المعلمين، بحيث يتحمل عدد من الأفراد داخل المدرسة مسؤولية اتخاذ القرارات، وتنفيذ المهمات بكفاءة لتحقيق أهداف المدرسة بأقل جهد ووقت ممكن (حسب الله، 2014). ويُفهم هذا المفهوم على أنه نمط قيادي يركز على إشراك المعلمين والإداريين في توزيع الأدوار القيادية، وتوظيف خبراتهم ومهاراتهم في صنع القرار، بما يساهم في تحسين الأداء المدرسي وتطويره (ربيع، 2017). كما يُبرز هذا النوع من القيادة أهمية تمكين الأفراد المؤهلين من قيادة فرقهم بروح التعاون (جونسون، 2019)، مع توفير بيئة مدرسية تشجع على التفاعل، والمشاركة الفعالة، وتنمية القدرات القيادية لجميع العاملين (Don et al., 2020).

ويمكن القول إن القيادة التوزيعية تمثل نموذجًا فعالًا للقيادة في البيئة المدرسية، حيث تتيح توزيع الأدوار والمسؤوليات بين المعلمين والإداريين، مما يعزز من مشاركة الجميع في عملية صنع القرار. هذا النموذج يساهم في تحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة أعلى، ويقلل من الوقت، والجهد المطلوبين لإنجاز المهمات. كما أنه يعزز من تطوير القدرات القيادية للأفراد داخل المدرسة، ويوفر بيئة تعليمية تشجع على التعاون والتفاعل الإيجابي.

مبادئ توزيع القيادة

يشير والاس (Wallace, 2001) إلى أن توزيع القيادة يقوم على مبادئ أساسية عدة تهدف إلى تعزيز بيئة تعليمية إيجابية وفعالة. وعلى المعلمين أن يشاركوا في صنع القرارات المدرسية التي تؤثر مباشرة على عملهم، حيث يساهم ذلك في إنشاء بيئة مدرسية إيجابية تشجع على الإبداع والتعاون. كما ينبغي أن يكون للمعلمين طموح مشروع في اكتساب الخبرة القيادية من المشاركة في هذه العملية، مما يساعدهم في تطوير ذواتهم، وتحقيق طموحاتهم المهنية. علاوة على ذلك، وأن يشعر المعلمون بالانتماء والتواصل الجيد مع زملائهم في المدرسة، حيث يعزز هذا الشعور من روح العمل كفريق والعمل الجماعي. ومن الضروري أن تكون عملية مشاركة القيادة بين أعضاء الكادر التعليمي أكثر تأثيرًا من ممارستها من المدير فقط، حيث تزيد هذه العملية من الشعور بالمسؤولية المشتركة، مما يقلل من الجهد المبذول، ويزيد من الإنجاز. وأن تُبنى علاقة العمل بين المعلمين على تعزيز السلوك التعاوني بينهم، مما يساهم في نموهم الاجتماعي، ويساعد الطلبة على اكتساب هذه الصفة الإيجابية، مما يساهم في تحسين المناخ المدرسي بشكل عام (شرايحة، 2020).

ويمكن القول إن مبادئ القيادة التوزيعية تعزز بيئة مدرسية إيجابية بإشراك المعلمين في صنع القرارات، وتطوير مهاراتهم القيادية. هذا النهج يساهم في تحقيق الانتماء، والتواصل الجيد بين الزملاء، ويعزز الشعور بالمسؤولية المشتركة، مما يقلل من الجهد المبذول، ويزيد من الإنجاز.

أهمية القيادة التوزيعية

تعد القيادة التوزيعية من الأساليب القيادية المهمة في المجالات التعليمية والإدارية، حيث تساهم في تعزيز الديمقراطية والفعالية داخل المؤسسات. تبرز أهميتها من تعزيز مشاركة الأعضاء في صنع القرار، مما يعزز شعورهم بالمسؤولية والانتماء. كما تقوي العلاقات الإنسانية والاجتماعية بين الموظفين بتوزيع المهمات القيادية والتعاون المستمر، مما يساهم في بناء الثقة والتفاهم. يضاف إلى ذلك، تعمل القيادة التوزيعية على تنمية القدرات القيادية للأفراد بمنح الأعضاء فرصًا لتولي مسؤوليات قيادية، مما يعزز من بيئة العمل الداعمة للنمو المهني والشخصي (علي، 2018).

عندما يشعر الأفراد بأنهم جزء من عملية صنع القرار، فإنهم يبذلون جهدًا أكبر لتحسين أدائهم، مما يساهم في تحسين الأداء العام للمؤسسة. كما أن القيادة التوزيعية تخفف الضغط عن القائد، حيث تُوزع الأعباء القيادية بين مجموعة من الأفراد، مما يعزز من فاعلية المؤسسة في التعامل مع التحديات واتخاذ القرارات بشكل أسرع وأكثر كفاءة (عبد الله، 2019).

ويمكن القول إن القيادة التوزيعية تؤدي دورًا حيويًا في تحقيق الديمقراطية والفاعلية داخل المؤسسات التعليمية والإدارية. فهي تعزز مشاركة الأعضاء في صنع القرار، مما يعزز شعورهم بالمسؤولية والانتماء. كما تقوي العلاقات الاجتماعية والإنسانية بين الموظفين بالتعاون المستمر.

متطلبات القيادة التوزيعية

يتطلب نجاح القيادة التوزيعية من مدير المدرسة وفريقه من العاملين تنفيذ مجموعة من المتطلبات الأساسية. حيث ينبغي توجيه الرؤية وتحديد أهداف الإستراتيجية للمؤسسة بوضوح، وضمان فهم الجميع لها. كما ينبغي توزيع السلطة والمسؤوليات بين أعضاء الفريق بناءً على القدرات والكفاءات، مع تشجيعهم على اتخاذ القرارات المناسبة. ويعد تعزيز التواصل الفعال داخل المؤسسة أمرًا حيويًا أيضًا، مما يساهم في تشجيع تبادل الأفكار، والمعلومات بين الأعضاء. وتحفيز أعضاء الفريق، وتشجيعهم على تحقيق الأهداف (Frost & Durrant, 2020; Timperley, 2021).

ويمكن القول إن نجاح القيادة التوزيعية يتطلب جهودًا متكاملة من مدير المدرسة وفريقه لتحقيق أهداف المؤسسة بفاعلية. وتشمل هذه الجهود توجيه الرؤية وتحديد أهداف الإستراتيجية بوضوح، وتوزيع السلطة والمسؤوليات بناءً على الكفاءات، وتعزيز التواصل الفعال داخل المؤسسة. كما ينبغي تحفيز أعضاء الفريق على تحقيق الأهداف وتطوير مهاراتهم، وتعزيز التعاون والعمل المشترك. إضافة إلى ذلك، من الضروري تطوير قدرات الأعضاء وتشجيعهم على التعلم المستمر، واحترام وجهات نظرهم، وتعزيز مبدأ المساواة، والقيادة التشاركية، وبناء الثقة، وتوفير الحوافز لتحقيق الأهداف.

خصائص القيادة التوزيعية

حددت جامعة (ويست تشيستر) (West Chester University, 2007) مجموعة من السمات التي تعكس أهمية القيادة التوزيعية كاستراتيجية ناجحة في إدارة المؤسسات التربوية. ومن أبرز هذه السمات تعزيز التفاعل، والتعاون بين أفراد الفريق، بما يتيح تبادل الأفكار، والخبرات، والمشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات. كما تحت القيادة التوزيعية على تبني حلول مبتكرة لمواجهة المشكلات، مع تقييم فعاليتها بمرونة مع تقبل المخاطر. وتُعد الأخطاء في هذا النوع من القيادة فرصًا لاكتشاف آفاق جديدة وأساليب مبتكرة، حيث يُمكن لأعضاء الفريق المساهمة في اتخاذ القرارات، وفقًا لمعارفهم وخبراتهم. ولا تقتصر هذه القيادة على أشخاص معينين، بل تشمل جميع أفراد المدرسة بصرف النظر عن مواقعهم الوظيفية أو اختصاصاتهم.

ويمكن القول إن القيادة التوزيعية تعد من أهم أساليب القيادة الحديثة التي تعزز الفعالية والإنتاجية في المؤسسات التربوية. فهي تعتمد على إشراك الجميع في عملية صنع القرار، مما يساهم في تعزيز الشعور بالانتماء والمسؤولية بين أعضاء الفريق. كما أن هذا النهج يساعد على تطوير القدرات القيادية لدى الأفراد، ويعزز التعاون والثقة بينهم، مما يؤدي إلى بيئة عمل إيجابية تدعم الابتكار والتجديد.

وهدف دراسة عماري (2022) تقييم مدى تطبيق مديري المدارس الثانوية الحكومية في العاصمة عمان للقيادة التوزيعية، وتأثير ذلك على مستوى التميز التنظيمي في مدارسهم، واعتمد المنهج الوصفي الارتباطي في الدراسة الحالية، واستعملت الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات من عينة شملت (350) ثلاث مائة وخمسين معلمًا ومعلمة. وأظهرت أبرز النتائج أن مديري هذه المدارس يمارسون القيادة التوزيعية بمستوى مرتفع، مما يُشير إلى درجة مرتفعة أيضًا. كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية، ومعنوية بين تطبيق القيادة التوزيعية. بناءً على نتائج الدراسة، تمت التوصية بضرورة تعزيز ممارسات القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في العاصمة عمان بتوفير برامج تدريبية متخصصة للمديرين.

سعت دراسة حمدان (2020) إلى التعرف إلى مدى ممارسة مديري مدارس التربية والتعليم في لواء القويسمة للقيادة التوزيعية، وعلاقتها بالاستقرار الوظيفي للمعلمين. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت استبانة لجمع البيانات من عينة

عشوائية بسيطة مكونة من 300 ثلاثئة معلم ومعلمة من المدارس التابعة للواء القويسمة. أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة القيادة التوزيعية كان متوسطاً من وجهة نظر المعلمين في جميع المجالات، كما أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين القيادة التوزيعية، والاستقرار الوظيفي للمعلمين. بناءً على هذه النتائج، أوصت الدراسة بتنظيم ورشات عمل، وبرامج تدريبية لتعزيز مفهوم القيادة التوزيعية، وتطبيقاتها في مختلف جوانب الإدارة المدرسية.

وفي سياق مشابه، هدفت دراسة شرايحة (2020) إلى استكشاف مستوى القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الخاصة في العاصمة عمان، وعلاقتها بالميزة التنافسية من منظور المعلمين. استعملت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واستعانَت باستبانة لجمع البيانات من عينة عشوائية طبقية مكونة من 380 ثلاثئة وثمانين معلماً ومعلمة. أشارت النتائج إلى أن ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الخاصة جاءت بدرجة مرتفعة، كما كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين القيادة التوزيعية والميزة التنافسية. وأوصت الدراسة بتعزيز التعاون بين القيادة المدرسية، والمعلمين لتحقيق التفوق التنافسي وتعزيز ممارسات القيادة التوزيعية.

من جهة أخرى، هدفت دراسة التويري (2020) تحليل العلاقة بين ممارسة القيادة التوزيعية لدى قادة المدارس الابتدائية في مدينة بريدة ومستوى رضا المعلمين عن وظائفهم، من وجهة نظر كل من المشرفين التربويين والمعلمين. تبنت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب الدراسات المسحية، واشتملت العينة على (556) خمسمئة وستة وخمسين معلماً من مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية للبنين. استعملت الدراسة استبانتين لقياس كل من القيادة التوزيعية، ومستوى الرضا الوظيفي. أشارت النتائج إلى وجود بيئة عمل إيجابية، وثقافة تنظيمية داعمة، يضاف إلى ذلك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين القيادة التوزيعية والرضا الوظيفي. بناءً على هذه النتائج، أوصت الدراسة بتنظيم دورات تدريبية لتطوير فهم القيادة التوزيعية وأساليبها، والاستفادة من الخبراء لتقديم أفكار إدارية مبتكرة؛ لتحسين جودة التعليم، وتعزيز رضا المعلمين.

وهدف دراسة دامسون وآخرين (Damson, Mensah & Adjei, 2018) الكشف عن تأثير القيادة التوزيعية في المدارس الحكومية الثانوية على تحسين المدرسة، وجيل الدراسة في (غانا). واستعملت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستعملت الاستبانة كأداة للدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (92) اثنين وتسعين معلماً و(4) أربعة مديرين مساعدين في المدارس الحكومية، وجرى اختيارهم بالطريقة العشوائية. وأظهرت نتائج الدراسة أن المديرين المساعدين في المدارس الحكومية يدركون أهمية ممارسة القيادة التوزيعية في المدارس بقيادة مشتركة تمنح الفرصة لجميع العاملين في المدرسة من معلمين ومساعدين بأن يكونوا جزءاً فاعلاً في عملية صنع القرار، كما أشارت النتائج إلى أن نمط القيادة المركزية وغياب التشاركية بين المعلمين والمديرين واحتكار المديرين القيادة، وعدم إشراك المعلمين فيها تعد إحدى معوقات تطبيق القيادة التوزيعية. وفي ضوء النتائج تمت التوصية بضرورة تعزيز ثقافة القيادة التشاركية في المدارس الحكومية الثانوية بتمكين المعلمين والمديرين المساعدين من المشاركة الفاعلة في عملية صنع القرار.

بينما سعت دراسة دي ماركو (De Marco, 2018) التعرف إلى العلاقة بين القيادة التوزيعية، والثقافة المدرسية وفاعلية معلمي المدارس المتوسطة في ولاية (نيوجيرسي) في الولايات المتحدة الأميركية. استعملت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، كما صممت استبانة كأداة للدراسة، حيث تكونت الدراسة من (162) مائة واثنين وستين معلماً من معلمي المدارس المتوسطة في خمس مدارس في ولاية (نيوجيرسي)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هنالك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين القيادة التوزيعية، والثقافة المدرسية، والفعالية الذاتية للمعلمين، كما أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية ذات دلالة إحصائية بين القيادة التوزيعية، والثقافة المدرسية. في ضوء نتائج دراسة، تمت التوصية بتعزيز تطبيق القيادة التوزيعية في المدارس المتوسطة، وذلك لما لها من تأثير إيجابي على الثقافة المدرسية، والفعالية الذاتية للمعلمين.

وأجرى خلف الله (2018) دراسة هدفت إلى التعرف إلى ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة خان يونس للقيادة التوزيعية، وعلاقتها بفاعلية أداء المعلمين. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي، واشتملت عينة الدراسة على (200) مائتي معلم ومعلمة، وجرى اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية. استعملت الدراسة استبانتي كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية في محافظة خان يونس للقيادة التوزيعية كانت بدرجة كبيرة، ووجدت علاقة ارتباطية موجبة بين تقديرات المعلمين لممارسة القيادة التوزيعية، وتقديراتهم لفاعلية أداء المعلمين. وفي ضوء نتائج الدراسة تمت التوصية بتعزيز ممارسة القيادة التوزيعية، وتوفير بيئة عمل تشجع على التعاون، والتشارك بين قادة المدارس، والمعلمين؛ لتحقيق أفضل أداء تعليمي، وزيادة فعالية العملية التعليمية.

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة فقد اشتركت الدراسات السابقة في هدفها العام المتمثل في دراسة القيادة التوزيعية، وتأثيراتها المختلفة على المدارس والمعلمين. فقد سعت جميعها إلى استكشاف درجة ممارسة القيادة التوزيعية. كدراسة عماري (2022)، دراسة شرايحة (2020)، دراسة التويجري (2020). ومن حيث العينة، فقد تنوعت العينات المستعملة في الدراسات السابقة من حيث الفئة المستهدفة، وطبيعتها، وحجمها، وقد تضمنت العينات في الدراسات السابقة فئات مثل: المعلمون، والمديرون، والمديرون المساعدون في المدارس. بينما تميزت الدراسة الحالية بأخذها العينة من المشرفين التربويين والمعلمين. ومن حيث الأداة: فقد تشابهت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث تبني المقاييس كأدوات للدراسة، حيث استعملت الاستبانة للقيادة التوزيعية، واختلفت من حيث بعض متغيرات الدراسة، والأسلوب الذي اتبعه الباحث في استخلاص النتائج. ومن حيث النتائج، فقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع عديد من الدراسات السابقة التي أشارت إلى ارتفاع مستوى ممارسة القيادة التوزيعية في المدارس. فعلى سبيل المثال، دراسة عماري (2022) وشرايحة (2020) أكدت جميعها أن مستوى القيادة التوزيعية كان مرتفعاً، ومع ذلك، تختلف نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي أشارت إلى أن مستوى القيادة التوزيعية كان متوسطاً مثل: دراسة حمدان (2020)، وكذلك مع دراسة (دامسون) وآخرين (Dampson, et al., 2018) التي تناولت وجود معوقات لتطبيق القيادة التوزيعية بسبب احتكار المديرين للقيادة. بالمقابل، أوضحت الدراسة الحالية أن القيادة التوزيعية تمارس بشكل فعال، ما يعزز الاختلاف في النتائج.

أوجه الالتقاء والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية: إن القاسم المشترك بين الدراسات السابقة سواء أكانت العربية أم الأجنبية هو تناولها لدور مديري المدارس للتعرف إلى مستوى ممارسة القيادة التوزيعية، كما وكان لها دور في إثراء الجانب النظري للدراسة الحالية، وفي تصميم أداة الدراسة وإعدادها، وعليه تشكل أغلب الدراسات السابقة الموجودة في هذه الدراسة عنصراً مهماً في تحسين مستوى الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تواجه المدارس الفلسطينية العديد من التحديات، ومن بينها تكامل التكنولوجيا في التعليم. حيث يعد تطوير لدى مديري المدارس من العوامل التي قد تساهم في دعم تطبيق التكنولوجيا في العملية التعليمية، وتحقيق الأهداف المرجوة منها. في هذا الإطار، تُطرح القيادة التوزيعية كنموذج قيادي قد يكون له دور في تحسين لدى مديري المدارس، حيث يعتمد هذا النموذج على توزيع الصلاحيات، والمسؤوليات بين أعضاء الفريق الإداري لتحقيق الأهداف المشتركة.

وعلى الرغم من أهمية هذا النموذج، إلا أن هنالك حاجة ماسة لفهم أعمق لكيفية تأثير القيادة التوزيعية على التنمية لدى مديري المدارس في فلسطين. وقد أشارت دراسات عدة، مثل دراسة ربيع (2017) في فلسطين، إلى أهمية تبني القيادة التوزيعية، حيث يقوم المديرون بتوزيع المهمات القيادية بشكل متوازن بين العاملين. كما أوصت دراسة إبراهيم (2019) في سلطنة عمان بضرورة تعزيز هذا النموذج بتدريب المديرين على استراتيجيات القيادة التوزيعية، وتطوير مهاراتهم في التواصل، وتفويض الصلاحيات.

يضاف إلى ذلك، يبرز دورها كمهارات ضرورية ينبغي على قادة التعليم اكتسابها وتطويرها لتحسين أدائهم وزيادة فاعليتهم في التعليم.

ومن خبرة الباحثة كمعلمة في مديرية القدس الشريف التابعة لوزارة التربية والتعليم، ترى أن مشكلة الدراسة الحالية تكمن في تقصي مستوى القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في المديريات الشمالية الفلسطينية. وتتطلب هذه المشكلة تحليل التحديات التي تواجه تطويرها، لتقديم إطار تحليلي يساعد في تحسين أداء المدارس، وتعزيز التعليم.

وبناءً على ما تقدم، تلخصت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

- 1- ما مستوى القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في فلسطين؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغيرات (الجنس، والمسمى الوظيفي)؟

فرضيات الدراسة

- الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً للجنس.
- الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين للمسمى الوظيفي.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة:

1. التعرف إلى مستوى القيادة التوزيعية في الإدارة لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في فلسطين.
2. الكشف عن الفروق في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، والمسمى الوظيفي).

أهمية الدراسة

انبثقت أهمية الدراسة من جانبين: الأول نظري، والثاني عملي كالآتي:

أولاً: الأهمية النظرية

1. تعد هذه الدراسة من الدراسات الحديثة التي أجريت في المدارس الحكومية في فلسطين لهدف التعرف إلى مستوى ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في فلسطين.
2. من المؤمل أن تعمل هذه الدراسة على إثراء الجانب النظري في مجال الإدارة التربوية القيادة التوزيعية.
3. ومن المؤمل أن تقدم إضافة علمية للمكتبات العربية بدراسة حول القيادة التوزيعية في فلسطين.
4. تقديم إضافة نوعية إلى الحقل الأكاديمي التربوي بتسليط الضوء على جانب فريد لم يتم استكشافه بشكل كافٍ في الأبحاث السابقة، وهو تحليل تأثير القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في فلسطين.
5. كما تبرز أهمية الدراسة الحالية أيضاً في تسليط الضوء على دور القيادة التوزيعية مما يعزز فهمنا لطبيعة القيادة التوزيعية، وتأثيرها على البيئة التعليمية، كما قد تساهم في تعزيز النظريات والمفاهيم المتعلقة بالقيادة التوزيعية، وتطبيقاتها العملية في مجال التعليم.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

من المتوقع أن يستفيد من نتائج الدراسة الحالية الآتي:

- القادة التربويون المسؤولون عن المدارس الحكومية في فلسطين، حيث ستزودهم نتائج الدراسة بتغذية راجعة عن مستوى ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في فلسطين.
- مديرو المدارس الحكومية في فلسطين، حيث ستزودهم نتائج هذه الدراسة بدرجة مستوى ممارسة القيادة التوزيعية التي تُعد من مميزات القرن الحادي والعشرين، والتي من المفترض العمل على توظيفها في مدارسهم، لما لها من فائدة في عمليتي التعليم والتعلم.
- المعلمون في المدارس الحكومية في فلسطين وذلك من معرفتهم مستوى ممارسة القيادة التوزيعية وفقاً للأهداف الموضوعية.
- الباحثون، بحيث تفتح لهم آفاقاً جديدة من الدراسات في جوانب مختلفة ذات علاقة بموضوع الدراسة.

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: مستوى القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في فلسطين.
- الحدود المكانية: المدارس الحكومية في فلسطين.
- الحدود البشرية: طبقت الدراسة الحالية على عينة من المشرفين التربويين والمعلمين، في فلسطين.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2023-2024م).

مصطلحات الدراسة

القيادة التوزيعية: هي نمط قيادي تشاركي يتجنب التركيز الكامل على الشخص القائد، ويتضمن توزيع المسؤوليات القيادية على المعلمين، مما يشجعهم على المشاركة في اتخاذ القرارات، وتنفيذ المهام المدرسية. ويتضمن هذا النمط أيضاً تفويض الصلاحيات، وتحفيز المعلمين لتقديم آرائهم ومقترحاتهم (عيساني، 2021: 4).

وتعرف القيادة التوزيعية إجرائياً بأنها: مدى ممارسة مديري المدارس لتوزيع المهام القيادية بين أعضاء الهيئة التعليمية، بإشراكهم في صنع القرار، وتفويض الصلاحيات، وتعزيز روح المبادرة والمسؤولية الجماعية داخل البيئة المدرسية. ويُقاس ذلك بمجموع الدرجات التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة في استبانة القيادة التوزيعية المُعدة لهذا الغرض.

طريقة وإجراءات الدراسة

يتضمن هذا الجزء وصفاً لطريقة وإجراءات الدراسة التي اتبعتها الباحثة في تحديد مجتمع الدراسة وعيّنتها واستعمال أداة الدراسة، وخطوات التحقق من صدق الأداة وثباتها، إضافة إلى وصف تصميم الدراسة والطرق الإحصائية المتبعة في تحليل البيانات.

منهج الدراسة

استعملت الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي، للتعرف إلى مستوى القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في فلسطين، حيث إن هذا المنهج لا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها، وإنما يتضمن قدرًا من التفسير لهذه البيانات. ويعود السبب في استعمال هذا المنهج نظرًا لملاءمته أغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من معلمي المدارس الحكومية والمشرفين التربويين في مديريات: القدس، وبيت لحم، وجنين وعددهم (6811) ستة آلاف وثمانمائة وأحد عشر فردًا من المشرفين التربويين والمعلمين حسب إحصائية مديرية التربية والتعليم للعام الدراسي (2023-2024م).

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة الحالية من (400) أربعمئة فرد من المشرفين التربويين والمعلمين في مديريات القدس، وبيت لحم، وجنين، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة وفق متغيراتها المستقلة:

الجدول (1): خصائص العينة الديموغرافية

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	291	72.7%
	أنثى	109	27.3%
المسمى الوظيفي	مشرف تربوي	69	41%
	معلم	331	59%

أداة الدراسة

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي، والدراسات السابقة، وعلى الأداة المستعملة في بعض الدراسات، استعانت الباحثة بأداة الدراسة من إعداد دراسة شرايحة (2020)، ودراسة خلف الله (2018) ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية. وقد تكون المقياس في صورة النهائية من (44) أربع وأربعين فقرة، حيث تكون من أربعة محاور وهي: المحور الأول التخطيط الاستراتيجي وتكون من (11) إحدى عشرة فقرة، والمحور الثاني التمكين الإداري وتكون من (11) إحدى عشرة فقرة، والمحور الثالث التواصل الفعال وتكون من (11) إحدى عشرة فقرة، والمحور الرابع التحفيز وتكون من (11) إحدى عشرة فقرة. وقد اشتملت الاستبانة أيضًا على متغيرات الدراسة وهي: الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية.

صدق أداة الدراسة

تأكدت الباحثة من صدق الأداة بعرضها على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وأشار المحكمون إلى إجراء بعض التعديلات على أسلوب صياغة الفقرات، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة أشار المحكمون بصلاحيّة أداة الدراسة. ومن جانب آخر جرى التحقق من صدق الأداة من الناحية الإحصائية أيضًا بحساب معامل الارتباط (بيرسون) لفقرات الدراسة في درجة مستوى القيادة التوزيعية في الإدارة لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في فلسطين مع الدرجة الكلية لها، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (2): نتائج معامل الارتباط (بيرسون) (Pearson Correlation) بين كل فقرات من فقرات الدراسة مع الدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط (r)	الدالة الإحصائية	رقم الفقرة	معامل الارتباط (r)	الدالة الإحصائية
التخطيط الاستراتيجي			التمكين الإداري		
1	0.93**	0.00	1	0.89**	0.00
2	0.95**	0.00	2	0.91**	0.00
3	0.86**	0.00	3	0.85**	0.00
4	0.88**	0.00	4	0.79**	0.00
5	0.94**	0.00	5	0.74**	0.00
6	0.88**	0.00	6	0.78**	0.00
7	0.82**	0.00	7	0.77**	0.00
8	0.85**	0.00	8	0.71**	0.00
9	0.82**	0.00	9	0.89**	0.00
10	0.85**	0.00	10	0.91**	0.00
11	0.83**	0.00	11	0.94**	0.00
التواصل الفعال			التحفيز		
1	0.81**	0.00	1	0.72**	0.00
2	0.83**	0.00	2	0.85**	0.00
3	0.86**	0.00	3	0.81**	0.00
4	0.77**	0.00	4	0.84**	0.00
5	0.80**	0.00	5	0.86**	0.00
6	0.81**	0.00	6	0.87**	0.00
7	0.435**	0.00	7	0.86**	0.00
8	0.81**	0.00	8	0.75**	0.00
9	0.88**	0.00	9	0.70**	0.00
10	0.87**	0.00	10	0.72**	0.00
11	0.88**	0.00	11	0.80**	0.00

** دالة إحصائية عند $(0.05 \leq \alpha)$

تشير المعطيات الواردة في الجدول (2) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للمجال دالة إحصائية، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، وهذا بالتالي يعبر عن صدق فقرات الأداة في قياس ما صيغت من أجل قياسه.

ثبات أداة الدراسة

استخرج معامل ثبات هذه الدراسة باستعمال معادلة (كرو نباخ ألفا) (Cronbach Alpha)، حيث بلغ معامل الثبات (0.940) وهو معامل عالٍ يفي بأغراض الدراسة الحالية.

متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

أ- المتغيرات المستقلة:

- الجنس: وله مستويان: (ذكر، وأنثى)
- المسمى الوظيفي خصص: وله مستويان: (مشرف تربوي، ومعلم)

ب- المتغير التابع:

درجة مستوى القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين، والمعلمين في فلسطين.

بعد تفريغ إجابات أفراد العينة جرى ترميزها وإدخال البيانات باستعمال الحاسوب ثم عولجت البيانات إحصائياً باستعمال برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ومن المعالجات الإحصائية المستعملة:

1. التكرارات، والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية.

2. اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA

3. معادلة (كرو نباخ ألفا) لحساب معامل الثبات.

تصحيح المقياس

استعمل مقياس (ليكرت الخماسي)؛ وهو أسلوب لقياس السلوكيات، ويستعمل في الاستبانات وبخاصة في مجال الإحصاء، ويعتمد المقياس على ردود تدل على درجة الموافقة أو الاعتراض على صيغة ما، معتمداً على المتوسط الحسابي في التعبير عن ذلك في تحديد درجة مستوى القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في فلسطين بناءً على المتوسطات الحسابية:

الجدول (3): مفاتيح المتوسطات الحسابية

الفئة	حدود الفئة	
	من	إلى
كبيرة جداً	أكبر من 4.20	5.00
كبيرة	أكبر من 3.40	4.20
متوسطة	أكبر من 2.60	3.40
قليلة	أكبر من 1.80	2.60
قليلة جداً	1.00	1.80

وتشير الباحثة إلى استعمال طول المدى؛ للوصول لحكم موضوعي

تحليل نتائج الدراسة

يقدم هذا الجزء تحليلاً مفصلاً للنتائج التي جرى التوصل إليها في الدراسة الحالية، من الإجابة عن مجموعة من الأسئلة باستعمال الأساليب الإحصائية الملائمة.

4.1 نتيجة السؤال الأول الذي ينص "ما مستوى القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في فلسطين؟"

لتحديد مستوى القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين، والمعلمين في فلسطين، حُسب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والرتب لاستجابات عينة الدراسة لمجالات مقياس القيادة التوزيعية، والجدول (4) يوضح النتائج العامة لهذا الأمر.

الجدول (4): مستوى القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في فلسطين

م.	مجالات الاستبانة	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الترتيب
		قيمة المتوسط	الاتجاه العام		
1	المجال الأول: التخطيط الاستراتيجي	3.844	كبيرة	0.779	2
2	المجال الثالث: التواصل الفعال	3.837	كبيرة	0.777	3
3	المجال الثاني: التمكين الإداري	3.848	كبيرة	0.782	1
4	المجال الرابع: التحفيز	3.787	كبيرة	0.782	4
	الدرجة الكلية	3.82	كبيرة	0.74	

يتضح من النتائج أن واقع القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين، والمعلمين في فلسطين كان بمتوسط (3.829)؛ أي بدرجة كبيرة وفقاً للمعيار الذي اعتمدته الدراسة حسب مقياس (ليكرت الخماسي)، وتبين من النتائج أن

مجال (التواصل الفعال) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (3.848)، وبدرجة كبيرة، وفي المرتبة الثانية جاء مجال (التخطيط الإستراتيجي) بمتوسط (3.844)، وهو أيضًا بدرجة كبيرة، يليه في المرتبة الثالثة مجال (التمكين الإداري) بمتوسط (3.837)، وهو بدرجة كبيرة، وفي المرتبة الرابعة الأخيرة جاء مجال (التحفيز) بمتوسط (3.787)، وهو أيضًا بدرجة كبيرة.

المجال الأول: التخطيط الإستراتيجي

للتعرف إلى واقع التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين، والمعلمين في فلسطين، حُسبت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات عينة الدراسة على فقرات مجال التخطيط الاستراتيجي، وجاءت النتائج كالآتي:

الجدول (5): استجابات أفراد عينة الدراسة حول مجال التخطيط الاستراتيجي

م.	الفقرات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الترتيب
		قيمة المتوسط	الاتجاه العام		
1	يحدد مدير المدرسة الرؤية المستقبلية للمدرسة بوضوح.	4.01	كبيرة	0.8	1
4	يعزز أهمية التعليم المستدام في المدرسة.	3.95	كبيرة	0.85	2
6	يوجه الفريق المدرسي نحو تحقيق الأهداف المشتركة.	3.91	كبيرة	0.87	3
7	يشجع الابتكار في التخطيط المدرسي.	3.89	كبيرة	0.86	4
3	يعتمد البيانات لتحليل الأداء المدرسي وتحسينه.	3.89	كبيرة	0.92	5
5	يخصص الوقت الكافي لوضع خطط إستراتيجية واضحة.	3.86	كبيرة	0.9	6
10	يوزع المهمات بناءً على الخبرات والقدرات.	3.82	كبيرة	0.95	7
11	يشجع الفريق على التقييم الذاتي والتحسين المستمر.	3.79	كبيرة	0.9	8
8	يعتمد على تقنيات حديثة في التخطيط الإداري.	3.78	كبيرة	0.95	9
9	يشارك المعلمين في اتخاذ القرارات الاستراتيجية.	3.69	كبيرة	0.99	10
2	يشارك المعلمون والمشرفون في تحديد أهداف المدرسة.	3.69	كبيرة	0.99	11
	الدرجة الكلية	3.844	كبيرة	0.779	

يظهر الجدول (5) أن متوسط تقييم واقع التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس في فلسطين، من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين، بلغ (3.84)، وهو ضمن الفئة الرابعة للمقياس الخماسي (3.41 - 4.20)، مما يعكس درجة تقدير كبيرة وفق أداة الدراسة. أما أبرز عناصر التخطيط الاستراتيجي التي حظيت بموافقة كبيرة من أفراد العينة، فكانت الفقرات (1، 4، 6) على الترتيب التنازلي الآتي:

- الفقرة (1) "يحدد مدير المدرسة الرؤية المستقبلية للمدرسة بوضوح" بمتوسط (4.01) جاءت في المرتبة الأولى.
 - الفقرة (4) "يعزز أهمية التعليم المستدام في المدرسة" جاءت ثانية بمتوسط (3.95).
 - الفقرة (6) "يوجه الفريق المدرسي نحو تحقيق الأهداف المشتركة" احتلت المرتبة الثالثة بمتوسط (3.91).
- من جهة أخرى، أظهرت النتائج أن الفقرة الأقل تقديرًا كانت الفقرة (2) "يشارك المدير المعلمين والمشرفين في تحديد أهداف المدرسة" حيث جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.69)، لكنها ظلت ضمن درجة التقدير الكبيرة.

المجال الثاني، التمكين الإداري

للتعرف إلى واقع التمكين الإداري لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين، والمعلمين في فلسطين، حُسبت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات عينة الدراسة على عبارات مجال التمكين الإداري، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول (6): استجابات أفراد عينة الدراسة حول مجال التمكين الإداري

م.	الفقرات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الترتيب
		قيمة المتوسط	الاتجاه العام		
10	يشجع تبادل الخبرات بين المعلمين.	3.95	كبيرة	0.77	1
6	يشجع المعلمين على إجراء المبادرات التربوية.	3.89	كبيرة	0.85	2
8	يعزز الثقة المتبادلة بين فريق العمل.	3.88	كبيرة	0.9	3
3	يشجع المعلمين على تحمل المسؤولية وتطوير الأداء.	3.87	كبيرة	0.88	4
11	يتابع تفويض الصلاحيات بشكل منتظم لتقييمها.	3.85	كبيرة	0.83	5
9	يعتمد فرق العمل لتحقيق الأهداف المدرسية.	3.84	كبيرة	0.86	6
2	يثق في قدرات المعلمين ويشجعهم على الابتكار.	3.84	كبيرة	0.89	7
4	يوزع المهمات الإدارية بمرونة بناءً على احتياجات المدرسة.	3.82	كبيرة	0.89	8
7	يضمن أن جميع المعلمين يشعرون بالتمكين في عملهم.	3.8	كبيرة	0.91	9
1	يمنح المعلمين الصلاحيات لاتخاذ القرارات في نطاق مسؤولياتهم.	3.75	كبيرة	1.01	10
5	يساند المعلمين في تنفيذ مهماتهم دون تدخل مباشر.	3.72	كبيرة	0.95	11
الدرجة الكلية		3.83	كبيرة	0.77	

يظهر الجدول (6) أن متوسط تقييم واقع التمكين الإداري لدى مديري المدارس في فلسطين، من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين، بلغ (3.83)، وهو ضمن الفئة الرابعة من المقياس الخماسي (3.41 - 4.20)، مما يشير إلى درجة تقدير كبيرة وفق أداة الدراسة، وتمثلت أبرز عناصر التمكين الإداري التي نالت أعلى درجات الموافقة من أفراد العينة في الفقرات (10، 6، 8) بترتيب تنازلي كالاتي:

- الفقرة (10) "يشجع تبادل الخبرات بين المعلمين" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط (3.95).
- الفقرة (6) "يشجع المعلمين على إجراء المبادرات التربوية" جاءت ثانية بمتوسط (3.89).
- الفقرة (8) "يعزز الثقة المتبادلة بين فريق العمل" احتلت المرتبة الثالثة بمتوسط (3.88).

أما الفقرة التي حصلت على أدنى تقدير فهي الفقرة (5) "يساند المعلمين في تنفيذ مهماتهم دون تدخل مباشر" بمتوسط (3.72)، على الرغم من بقائها ضمن درجة التقدير الكبيرة.

المجال الثالث، التواصل الفعال

للتعرف إلى واقع التواصل الفعال لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في فلسطين، حُسبت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات عينة الدراسة على عبارات مجال التواصل الفعال، وجاءت النتائج كالاتي:

الجدول (7): استجابات أفراد عينة الدراسة حول مجال التواصل الفعال

م.	الفقرات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الترتيب
		قيمة المتوسط	الاتجاه العام		
5	يشجع المعلمين على تبادل الأفكار والخبرات.	3.94	كبيرة	0.88	1
11	يسهم في بناء علاقات إيجابية بينه وبين المعلمين والمشرفين التربويين.	3.91	كبيرة	0.9	2
2	يشجع التعاون بين المعلمين لحل المشكلات.	3.89	كبيرة	0.9	3

4	0.93	كبيرة	3.86	يحافظ على تواصل مستمر مع المشرفين التربويين.	4
5	0.88	كبيرة	3.85	يتواصل بوضوح وشفافية مع الفريق المدرسي.	6
6	0.86	كبيرة	3.83	ينوع في أساليب التواصل لتحقيق الأهداف المشتركة.	3
7	0.92	كبيرة	3.83	يدعم التعاون بين المعلمين لتحقيق التعليم المتكامل.	8
8	0.93	كبيرة	3.83	يعزز ثقافة الحوار المفتوح بين جميع الزملاء والعاملين.	1
9	0.9	كبيرة	3.82	يشجع الحوار البناء بين جميع أفراد المدرسة.	9
10	0.92	كبيرة	3.8	يحل النزاعات بين المعلمين بأسلوب إيجابي.	10
11	0.91	كبيرة	3.77	يعتمد اللقاءات الدورية لتعزيز التواصل بين المعلمين.	7
	0.78	كبيرة	3.84	الدرجة الكلية	

يتضح في الجدول (7) أن واقع التواصل الفعال لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في فلسطين بلغ (3.84)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة تقدير كبيرة على أداة الدراسة. ويتضح من النتائج أن أبرز فقرات التواصل الفعال تتمثل في الفقرات رقم (2، 5، 11)، وجميعها بدرجة كبيرة، وجرى ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، وتتمثل في الآتي: جاءت الفقرة رقم (5) وهي: يشجع المعلمين على تبادل الأفكار والخبرات. في المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (3.94). وجاءت الفقرة رقم (11) وهي: يساهم في بناء علاقات إيجابية بينه وبين المعلمين والمشرفين التربويين. في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (3.91).

جاءت الفقرة رقم (2) وهي: يشجع التعاون بين المعلمين لحل المشكلات. في المرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (3.89). كما يتضح من النتائج أن أقل فقرات مجال التواصل الفعال تتمثل في الفقرة رقم (7) وهي: يعتمد على اللقاءات الدورية لتعزيز التواصل بين المعلمين. في المرتبة الأخيرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (3.77)، وهي بدرجة كبيرة.

المجال الرابع، التحفيز

للتعرف إلى واقع التحفيز لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في فلسطين، حُسبت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات عينة الدراسة على عبارات مجال التحفيز، وجاءت النتائج كالآتي:

الجدول (8): استجابات أفراد عينة الدراسة حول مجال التحفيز

م.	الفقرات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الترتيب
		قيمة المتوسط	الاتجاه العام		
1	يعتمد معايير واضحة في تقييم أداء المعلمين.	3.88	كبيرة	0.86	1
5	يشجع المعلمين على تطوير مهاراتهم المهنية بشكل مستمر.	3.86	كبيرة	0.085	2
8	يشجع الابتكار والإبداع في التدريس بالتحفيز.	3.83	كبيرة	0.085	3
2	يشجع التحسين المستمر من التغذية الراجعة البناءة.	3.8	كبيرة	0.087	4
7	يقدر جهود المعلمين في تحقيق الأهداف المدرسية.	3.79	كبيرة	0.09	5
11	يربط بين التقييم والتطوير المهني المستمر للمعلمين.	3.76	كبيرة	0.09	6
10	يضمن عدالة التقييم بين جميع المعلمين.	3.76	كبيرة	0.091	7
4	يخصص وقتاً للاستماع لملاحظات المعلمين.	3.76	كبيرة	0.092	8

9	0.09	كبيرة	3.75	يعتمد التغذية الراجعة المنتظمة لتحسين الأداء.	9
10	0.09	كبيرة	3.73	يعتمد التقييم الذاتي للمعلمين كجزء من عملية التقييم.	6
11	0.099	كبيرة	3.72	يقدم حوافز معنوية للمعلمين المتميزين.	3
الدرجة الكلية					
	780.	كبيرة	3.78		

يتضح في الجدول (8) أن واقع التحفيز لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في فلسطين بلغ بمتوسط (3.78)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة تقدير كبيرة على أداة الدراسة. ويتضح أن أبرز فقرات التحفيز تتمثل في الفقرات رقم (1، 5، 8)، وجميعها بدرجة كبيرة، وجرى ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، وتتمثل في الآتي: جاءت الفقرة رقم (1) وهي: يعتمد على معايير واضحة في تقييم أداء المعلمين. في المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (3.88). وجاءت الفقرة رقم (5) وهي: يشجع المعلمين على تطوير مهاراتهم المهنية بشكل مستمر. في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (3.86).

جاءت الفقرة رقم (8) وهي: يشجع الابتكار والإبداع في التدريس بالتحفيز. في المرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (3.83). ويتضح من النتائج أن أقل فقرات مجال التحفيز تتمثل في الفقرة رقم (3) وهي: يقدم حوافز معنوية للمعلمين المتميزين. في المرتبة الأخيرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (3.72)، وهي بدرجة كبيرة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن العديد من الدول، بما في ذلك فلسطين، بدأت تتبنى مفهوم القيادة التوزيعية أو التشاركية كجزء من توجه أوسع نحو دمج المعلمين والموظفين في عملية صنع القرار، وذلك لتعزيز الكفاءة والفاعلية المدرسية. هذه التوجهات قد أدت إلى رفع مستوى تطبيق القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس، مما يعزز مشاركة الجميع في التخطيط والتنفيذ. ومن الممكن أن يكون هنالك تركيز على برامج تدريبية وتطوير مهني يهدف تعزيز مهارات القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس. مثل هذه البرامج قد تشمل ورشات عمل أو دورات تدريبية في مهارات الإدارة الاستراتيجية، والتواصل، والتمكين الإداري، مما ينعكس إيجاباً على تطبيق القيادة التوزيعية في المدارس.

إضافة إلى تزايد دور المشرفين التربويين في تعزيز القيادة كونهم جزءاً من العملية التربوية، قد يساهمون في دفع المديرين نحو تبني أساليب قيادة أكثر توزيعاً وتشاركية. إذ إن المشرفين يعملون على توجيه المديرين، وتشجيعهم على تحسين أنماط القيادة بما يخدم أهداف المدرسة بشكل أفضل. كما أن النظام التعليمي في فلسطين قد يكون مؤثراً بأساليب إدارة تعتمد على المشاركة والتفاعل بين مختلف الجهات الفاعلة في المدرسة. وهذا النوع من النظام يمكن أن يعزز القيادة التوزيعية، حيث يشعر المعلمون والمشرفون بأن لديهم دوراً فاعلاً في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمدرسة.

وقد تكون القيادة التوزيعية أحد الأساليب الناجحة في ظل الظروف الاجتماعية، والسياسية المعقدة التي تواجهها فلسطين. ففي ظل تلك الظروف، قد يكون من الضروري توزيع المسؤوليات والصلاحيات لتخفيف العبء عن المديرين، وتعزيز العمل الجماعي في مواجهة التحديات. يضاف إلى ذلك تزايد استعمال التكنولوجيا في التعليم والإدارة، ويمكن أن تساهم هذه الأدوات في تسهيل عملية توزيع المهام، وتعزيز التواصل بين المديرين، المعلمين، والمشرفين، مما يدعم القيادة التوزيعية. وقد يكون هنالك وعي متزايد في المدارس بأهمية القيادة التوزيعية في تحقيق نجاح المدرسة، سواء أكان ذلك من رفع مستوى الأداء الأكاديمي أم تحسين بيئة العمل. وهذا الوعي يساهم في دعم المديرين لتطبيق هذا النهج القيادي.

وبالنسبة للمجالات، فقد احتل مجال التواصل الفعال المرتبة الأولى وبدرجة تقدير (مرتفعة)، يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن التواصل الفعال يعد عنصراً أساساً في نجاح أي نظام إداري أو قيادة، حيث يساعد على نقل الأفكار، والرؤى بشكل واضح بين المديرين والمعلمين والمشرفين. والتواصل الجيد يمكن أن يساهم في بناء بيئة تعليمية شفافة ومنتجة، ويعزز من الثقة والتعاون بين

الجميع. أما مجال التخطيط الاستراتيجي فقد حصل على المرتبة الثانية وبدرجة تقدير (مرتفعة)، وقد يُعزى هذا إلى أن التخطيط الإستراتيجي يؤدي دورًا محوريًا في توجيه المدرسة نحو تحقيق أهدافها التعليمية والتنظيمية. فالقادة الذين يمتلكون مهارات جيدة في التخطيط الاستراتيجي يمكنهم المدرسة من التكيف مع التحديات المختلفة وتوجيه الجهود نحو تحسين الأداء. وبالنسبة لمجال التمكين الإداري فقد جاء في المرتبة الثالثة، وبدرجة تقدير (مرتفعة)، وقد يعزى ذلك إلى أن التمكين الإداري يعد من المجالات التي تعزز من الاستقلالية، والمسؤولية لدى المعلمين، والعاملين في المدرسة. وعندما يمنح المديرون صلاحيات للمعلمين، فإن هذا يمكن أن يزيد من مستويات الرضا المهني، والمشاركة الفعالة في صنع القرار. أما مجال التحفيز فقد حصل على درجة تقدير (مرتفعة)، فقد جاء في المرتبة الرابعة والأخيرة، وقد تكون المرتبة المتأخرة للتحفيز ناتجة عن تحديات متعلقة بالموارد أو الظروف التعليمية التي قد تجعل التحفيز المادي أو المعنوي أقل من المتوقع. قد يشعر المديرون بصعوبة في تقديم مكافآت، أو تحفيزات كبيرة في ظل ضغوط العمل، أو محدودية الإمكانيات.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة عماري (2022) التي أشارت إلى أن مستوى ممارسة القيادة التوزيعية جاء مرتفعًا. ومع دراسة شرايحة (2020) التي أشارت إلى أن مستوى القيادة التوزيعية في المدارس الخاصة بمحافظة عمان جاء مرتفعًا.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة حمدان (2020) التي أشارت إلى أن مستوى القيادة التوزيعية جاء متوسطًا، كما اختلفت مع نتيجة دراسة (دامسون) وآخرين (Dampson, et al., 2018) في الإشارة إلى وجود معوقات لتطبيق القيادة التوزيعية بسبب احتكار المديرين للقيادة، وعدم إشراك المعلمين، بينما أشارت الدراسة الحالية إلى ممارسة القيادة التوزيعية بشكل فعال.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: الذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغيرات (الجنس، والمسمى الوظيفي)؟

وللإجابة عن السؤال جرت صياغة الفرضية الصفرية الآتي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى القيادة التوزيعية في الإدارة لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين تبعًا لمتغير (الجنس، والمسمى الوظيفي).

أولاً: متغير الجنس

استعملت الدراسة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين: (Independent Sample t-test)؛ للتعرف إلى الفروق في استجابات عينة الدراسة لمستوى القيادة التوزيعية في الإدارة لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين تُعزى لمتغير الجنس، حيث جاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول (9): نتائج اختبار (ت) (Independent Sample T-test) لعينتين مستقلتين: للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين طبقًا لاختلاف متغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة	التعليق
المجال الأول: التخطيط الاستراتيجي	ذكر	109	3.86	0.85	0.324	.74	غير دالة إحصائياً
	أنثى	291	3.83	0.75			
المجال الثاني: التمكين الإداري	ذكر	109	3.89	0.85	0.817	.41	غير دالة إحصائياً
	أنثى	291	3.81	0.74			
المجال الثالث: التواصل الفعال	ذكر	109	3.84	0.86	0.005	.99	غير دالة إحصائياً
	أنثى	291	3.84	0.74			
	ذكر	109	3.80	0.91	0.243	.80	غير دالة إحصائياً

المجال الرابع: التحفيز	أنثى	291	3.78	0.72		
الدرجة الكلية لمتغير القيادة التوزيعية	ذكر	109	3.85	0.84		
	أنثى	291	3.82	0.70	0.353	0.72
					غير دالة إحصائياً	

يتضح من الجدول أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين تُعزى لمتغير الجنس تساوي (0.724)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين تُعزى لمتغير الجنس. أما بالنسبة للمجالات الفرعية يتضح أن قيمة (Sig) لكل محور فيما يتعلق بـ: (التخطيط الاستراتيجي، والتمكين الإداري، والتواصل الفعال، والتحفيز) هي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين استجابات العينة فيما يتعلق بـ: (التخطيط الإستراتيجي، التمكن الإداري، التواصل الفعال، التحفيز) تُعزى لمتغير الجنس. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنَّ القيادة التوزيعية، كمنهج إداري، لا تتأثر بالاختلافات بين الذكور والإناث. كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن متطلبات القيادة التوزيعية في المدارس تتعلق بالقدرة المهنية، والشخصية للمديرين، وليس بالجنس. وبالتالي، يمكن القول بأن كل من الذكور والإناث يتمتعون بفرص متساوية في تبني القيادة التوزيعية، والتعامل مع مكوناتها بكفاءة.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة شرايحة (2020) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس.

ثانياً: متغير المسمى الوظيفي

استخدمت الدراسة اختبار (Independent Sample t-test) لعينتين مستقلتين؛ للتعرف إلى الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مستوى القيادة التوزيعية في الإدارة لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي، حيث جاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول (12): نتائج اختبار (Independent Sample t-test) لعينتين مستقلتين للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين طبقاً لاختلاف متغير المسمى الوظيفي

المحور	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة	التعليق
التخطيط الاستراتيجي	معلم	331	3.78	0.75	3.02	.00	دالة إحصائياً
	مشرف تربوي	69	4.11	0.81			
التمكين الإداري	معلم	331	3.77	0.76	3.63	.00	دالة إحصائياً
	مشرف تربوي	69	4.14	0.78			
التواصل الفعال	معلم	331	3.79	0.76	2.784	.00	دالة إحصائياً
	مشرف تربوي	69	4.09	0.83			
التحفيز	معلم	331	3.73	0.74	2.742	.00	دالة إحصائياً
	مشرف تربوي	69	4.04	0.89			
الدرجة الكلية لمتغير القيادة التوزيعية	معلم	331	3.77	0.72	3.101	.00	دالة إحصائياً
	مشرف تربوي	69	4.10	0.81			

يتضح من الجدول أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي تساوي (0.00)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (0.01)؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى القيادة التوزيعية لدى

مديري المدارس الحكومية في فلسطين تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي لصالح المشرفين التربويين، حيث تبين أنهم حصلوا على متوسط حسابي أعلى منه لفئة المعلمين. وبالنسبة للمجالات الفرعية يتضح أن قيمة (Sig) لكل محور فيما يتعلق بـ: (التخطيط الاستراتيجي، التمكين الإداري، التواصل الفعال، التحفيز) هي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (0.01)؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) بين استجابات العينة فيما يتعلق بـ: (التخطيط الاستراتيجي، التمكين الإداري، التواصل الفعال، التحفيز) تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي لصالح المشرفين التربويين، حيث تبين أنهم حصلوا على متوسط حسابي أعلى منه لفئة المعلمين في كل مجال من المجالات. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المشرفين التربويين يتمتعون غالباً بنظرة شاملة وإدارية أوسع بسبب دورهم في مراقبة وتوجيه العملية التعليمية بشكل عام. كما أن مسؤولياتهم الإشرافية قد تمنحهم قدرة أكبر على فهم وتطبيق ممارسات القيادة التوزيعية، لأنهم يصبحون أكثر تفاعلاً مع جميع عناصر النظام التعليمي، مما يعزز قدرتهم على تنفيذ القيادة التوزيعية بشكل فعال.

التوصيات

من النتائج السابقة توصي الباحثة :

1. تعزيز ممارسات القيادة التوزيعية بشكل مستمر في المدارس الحكومية عبر تنظيم ورشات عمل ودورات تدريبية متخصصة لتنمية المهارات القيادية لدى المديرين.
2. تشجيع المديرية على السياسات التي تعزز العدالة والمساواة بين الجنسين في جميع جوانب القيادة، والإدارة في المدارس.
3. تعزيز التعاون بين المشرفين التربويين والمديرين عبر برامج تبادل الخبرات والممارسات الناجحة في القيادة التربوية.
4. دراسة أفضل الممارسات القيادية لدى المشرفين التربويين وتعميمها على المديرين؛ لتطوير القيادة التوزيعية في المدارس الأخرى.
5. دراسة التجارب الإدارية الناجحة في محافظة جنين، ونقل المعرفة إلى المديرية الأخرى؛ لتعزيز مستوى القيادة التوزيعية في باقي المديرية.

المصادر والمراجع باللغة العربية:

- إبراهيم، ح. (2019). درجة توافر أبعاد القيادة التوزيعية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة في سلطنة عمان. مجلة المعرفة التربوية، 7(14)، 29-64.
- التويجري، هيلة. (2020). القيادة التوزيعية لدى قادة المدارس الابتدائية بمدينة بريدة وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين، مجلة كلية التربية، 110(4)، 536 - 579.
- جونسون، م. (2019). رعاية القيادة في المجتمع التعليمي المهني (ترجمة دار الكتاب التربوي، ط. 1). السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- حسب الله، س. (2014). دراسة ممارسة مديري المدارس الابتدائية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية لدى المعلمين، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- حمدان، س. (2020). درجة ممارسة قيادة توزيعية لدى مديري مدارس التربية والتعليم لواء القويسمة وعلاقتها بالاستقرار الوظيفي للمعلمين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت الأردن.
- خلف الله، ش. (2018). ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة خان يونس للقيادة الموزعة وعلاقتها بفاعلية أداء المعلمين، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- ربيع، م. (2017). درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة وعلاقتها بالإبداع الإداري من وجهة نظر معلمهم. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، فلسطين.
- شرايحة، ب. (2020). القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالميزة التنافسية من وجهة نظر المعلمين. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- العبادي، م. (2017). القيادة الموزعة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية وعلاقتها بتوافر أبعاد المنظمة الساعية للتعلم من وجهة نظر المعلمين بمحافظة العاصمة عمان (رسالة ماجستير). جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- عبد الله، إ. (2019). القيادة الموزعة لمديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان وعلاقتها بالتفاؤل الأكاديمي للمعلمين من وجهة نظرهم (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- علي، ص. (2018). دور القيادة التربوية في تفعيل تطبيق مدخل القيادة التوزيعية بالمدارس الثانوية بدولة الكويت. مجلة العلوم التربوية (35)، 294 - 314.
- عماري، س. (2022). درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التوزيعية وعلاقتها في تحقيق التميز التنظيمي: دراسة تطبيقية في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة العاصمة عمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6(16)، 45-66.
- العيساني، س. (2021). ممارسة القيادة الموزعة بمدارس التعليم الأساسي للصفوف "5-10" بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 5(22)، 261-278.
- الفار، ش. (2013). درجة توافر الكفايات الإدارية وكفايات القيادة التحولية لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، 27 (7)، 1377 - 1414.
- محمود، ع. (2011). إدارة المنظمات. ط. 1 عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الهور، و. (2017). واقع ممارسة مديري المدارس الخاصة للقيادة الموزعة، وعلاقتها بجودة حياة العمل من وجهة نظر المعلمين في محافظات غزة (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

References

- Abdullah, I. (2019). Distributed leadership of private secondary school principals in Amman governorate and its relationship to teachers' academic optimism from their perspective. (Unpublished master's thesis, Middle East University for Graduate Studies, Amman, Jordan). (in Arabic)
- Al-Abadi, M. (2017). Distributed leadership among public secondary school principals and its relationship to the availability of learning organization dimensions from teachers' perspectives in Amman governorate. (Master's thesis, Middle East University, Amman, Jordan). (in Arabic)
- Al-Eisani, S. (2021). The practice of distributed leadership in basic education schools (grades 5-10) in North Al-Batinah governorate, Sultanate of Oman, from teachers' perspectives. The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 5(22), 261-278. (in Arabic)
- Al-Far, Sh. (2013). The degree of availability of administrative competencies and transformational leadership competencies among public secondary school principals in Palestine. An-Najah University Journal for Research, 27(7), 1377-1414. (in Arabic)

- Al-Hoor, W. (2017). The reality of private school principals' practice of distributed leadership and its relationship to work-life quality from the teachers' perspectives in Gaza governorates. (Master's thesis, Faculty of Education, Al-Azhar University, Gaza, Palestine). (in Arabic)
 - Ali, S. (2018). The role of educational leadership in activating the implementation of the distributed leadership approach in secondary schools in Kuwait. *Journal of Educational Sciences*, (35), 294-314.
 - Al-Tuwaijri, H. (2020). Distributed leadership among primary school leaders in Buraidah and its relationship to teachers' job satisfaction. *Journal of the Faculty of Education*, 110(4), 579-536. (in Arabic)
 - Amari, S. (2022). The degree of school principals' practice of distributed leadership and its relationship to achieving organizational excellence: An applied study in public secondary schools in Amman governorate. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 6(16), 45-66.
 - Dampson, D. G., Havor, F. M., & Laryea, P. (2018). Distributed Leadership an Instrument for School Improvement: The Study of Public Senior High Schools in Ghana. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(2), 79-85
 - Damson, S., Mensah, A., & Adjei, J. (2018). The impact of distributed leadership in public secondary schools on school improvement and student outcomes in Ghana. *International Journal of Educational Leadership*, 15(3), 245-259.
 - DeMarco, A. L. (2018). The Relationship Between Distributive Leadership, School Culture, and Teacher Self-Efficacy at the Middle School Level. (Master Thesis), Seton Hall University, New Jersey, USA.
 - Don, Y., Awang, M. I., Kasa, M. D., Yaakob, M. F. M., & Yanti, P. G. (2020). Comparing distributive leadership practices among teacher leaders in Malaysian and Indonesian schools. *International Journal of Management (IJM)*, 11(7).
 - Duif, A., Janssen, M., & Groot, W. (2013). The roles and responsibilities of distributed leadership in European schools. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 120-139.
 - Frost, D., & Durrant, J. (2020). Teacher leadership: A comprehensive review of the research and implications for practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(2), 202-221.
 - Hamdan, S. (2020). The degree of distributed leadership practice among education school principals in Al-Qweismeh District and its relationship to teachers' job stability. (Unpublished master's thesis, Al al-Bayt University, Jordan). (in Arabic)
 - Hasballah, S. (2014). The study of the practice of distributed leadership by primary school principals in Gaza governorates and its relationship to teachers' morale. (Master's thesis, Faculty of Education, Islamic University, Gaza). (in Arabic)
 - Ibrahim, H. (2019). The degree of availability of distributed leadership dimensions among basic education school principals in Al-Dhahirah Governorate, Sultanate of Oman. *Educational Knowledge Journal*, 7(14), 29-64. (in Arabic)
 - Johnson, M. (2019). Nurturing leadership in the professional learning community (Translated by Dar Al-Kitab Al-Tarbawi, 1st ed.). Saudi Arabia: Dar Al-Kitab Al-Tarbawi for Publishing and Distribution. (in Arabic)
 - Khalafallah, Sh. (2018). The practice of distributed leadership by secondary school principals in Khan Younis governorate and its relationship to teachers' performance effectiveness. (Master's thesis, Faculty of Education, Islamic University, Gaza). (in Arabic)
 - Lizotte, S. (2013). Qualitative analysis of distributed leadership and teacher perspective of principal leadership effectiveness, Education Doctoral Thesis, Northeastern University
 - Mahmoud, A. (2011). Organizational management (1st ed.). Amman: Dar Safaa for Publishing and Distribution. (in Arabic)
 - Rabee, M. (2017). The degree of distributed leadership practice among UNRWA school principals in Gaza governorates and its relationship to administrative creativity from teachers' perspectives. (Unpublished master's thesis, Al-Azhar University, Palestine). (in Arabic)
 - Sharayha, B. (2020). Distributed leadership among private school principals in Amman governorate and its relationship to competitive advantage from teachers' perspectives. (Unpublished master's thesis, Middle East University, Jordan). (in Arabic)
 - Wallace, M. (2001). Sharing Leadership of Schools through Teamwork: A Justifiable Risk? *Educational management & Administration*, 29(2): 153-167.
- West Chester University, Administration and Finance Division (2007). Distributed Leadership, Retrieved September 12, 2017, from: the web site: <http://www.wcupa.edu>.

Trauma Experienced by Psychologists and its Relationship to Providing Trauma-Informed Care Skills During War Crises

Mai. Hassan Atiya 1*, Hussni. M. Awad 2

PhD student in educational and psychological counseling, Al-Quds Open University, Gaza.

Orchid No: 0000-0002-8347-9269

Email: maihassanatiya1985@hotmail.com

Professor of Psychological and Educational Counseling, Vice President for Academic Affairs, Al-Quds Open University.

Orchid No: 0009-0005-0732-2672

Email: hawad@qou.edu

Received:

1 Dec. 2024

Revised:

1 Dec. 2024

Accepted:

15 Jan. 2025

*Corresponding Author:

Mai. Hassan Atiya

Email:

maihassanatiya1985@hotmail.com

Citation:

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

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](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Abstract

Objectives: The study aims to examine the correlational relationship between the trauma experienced by psychologists and their trauma-informed care skills during war crises. It seeks to identify the level of trauma and the degree of trauma-informed care skills during war crises.

Methodology: The study employs a correlational descriptive design. To achieve its objectives, the researchers developed and applied two scales: a trauma scale and a trauma-informed care skills during war crises scale. These scales were administered to a sample of 199 psychologists, selected using a convenience sampling method.

Results: The results indicate an average score on the trauma scale for the overall trauma level of 3.55, corresponding to 71%. On the subscales of the trauma measure, the level of trauma-informed care skills was 3.96 corresponding to 27.9%. Furthermore, the results reveal no significant correlation between trauma and trauma-informed care skills among psychologists. Additionally, the findings indicate no statistically significant differences in the mean scores of trauma and trauma-informed care skills and their domains based on gender, with the exception of the intervention skills domain in trauma-informed care. The results also highlight statistically significant differences in the level of trauma and its domains among psychologists based on the variable of residence location, favoring the southern provinces on the trauma scale. However, no statistically significant differences were found in the mean scores on the trauma-informed care skills scale based on this variable.

Conclusion: The results recommend paying attention to the issue of psychological trauma experienced by psychologists in areas affected by crises and wars.

Keywords: trauma, informed care skills, psychologists, crises.

الصدّات التي يتعرض لها الأخصائيين النفسيين وعلاقتها بتقديم مهارات الرعاية

المستتيرة للصدّات أثناء أزمات الحرب

مي حسن عطية 1*، حسني محمد عوض 2

1 طالبة دكتوراة، إرشاد تربوي ونفسي جامعة القدس المفتوحة غزة.

2 أستاذ دكتور الإرشاد النفسي والتربوي، نائب رئيس الجامعة للشؤون الأكاديمية جامعة القدس المفتوحة، رام الله.

المراسل المعتمد: مي حسن عطية

الملخص

الهدف: هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين الصدّات التي يتعرض لها الأخصائيين النفسيين، ومهارات الرعاية المستتيرة للصدّات في أثناء أزمات الحرب، والكشف عن مستوى الصدّات، ودرجة مهارات الرعاية المستتيرة للصدّات في أثناء أزمات الحرب.

المنهجية: استعملت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، ولتحقيق أهداف الدراسة طبقت مقاييس: الصدّات تطوير الباحثين، ومقياس مهارات الرعاية المستتيرة للصدّات في أثناء أزمات الحرب من تطوير الباحثين، طبقت على عينة مكونة (199) من الأخصائيين النفسيين، وتم اختيارهم بطريقة العينة المتيسرة.

النتائج: أظهرت النتائج وجود قيمة متوسطة لمقياس الصدّات على الدّرجة الكلية للصدّات (3.55) بدرجة (71%)، وكانت درجة امتلاك مهارات الرعاية المستتيرة (3.96) بدرجة (27.9%)، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين الصدّات، ومهارات الرعاية المستتيرة لدى الأخصائيين النفسيين، وأشارت النتائج أيضاً، إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في الأوساط الحسابية لكل من الصدّات، ومهارات الرعاية المستتيرة ومجالاتهم تبعاً لمتغيرات الجنس باستثناء مجال مهارات التدخل في مهارات الرعاية المستتيرة للصدّات، وأشارت النتائج إلى فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصدّات، ومجالاته لدى الأخصائيين النفسيين تبعاً لمتغيرات مكان السكن في مقياس الصدّات لصالح المحافظات الجنوبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في الأوساط الحسابية على مقياس مهارات الرعاية المستتيرة.

الخلاصة: توصي النتائج إلى الاهتمام بموضوع الصدّات النفسية التي يتعرض لها الأخصائيين النفسيين في المناطق التي تشهد أزمات وحروب.

الكلمات الدالة: الصدمة، مهارات الرعاية المستتيرة للصدّات، الأخصائيون النفسيون، الأزمات.

الكلمات المفتاحية: التعذيب، المعتقلون الفلسطينيون، حظر التعذيب، الحماية الدولية.

المقدمة:

يتأثر الصدمة التي يتعرض لها الأخصائيين النفسيين بشكل كبير على قدرتهم على تقديم الخدمات النفسية. فالتأثير النفسي للصدمة على المتخصصين في الصحة النفسية، وخاصة الأخصائيين النفسيين، يكون كبيراً، خصوصاً في سياقات الحروب والأزمات. وتتميز هذه العلاقة بتعدد أوجهها، حيث تشمل مفاهيم مثل: الصدمة المباشرة، وغير المباشرة، والضغط النفسي الثانوية. لذا، فإن فهم هذه الديناميكية يعد أمراً بالغ الأهمية لتقديم رعاية فعالة تستند إلى الوعي بالصدمة للمستفيدين الذين تعرضوا لتجارب مشابهة.

يواجه الأخصائيون النفسيون العديد من التحديات خلال الأزمات، مما يؤثر بشكل كبير على قدرتهم على تقديم رعاية نفسية فعالة للمسترشدين. من بين هذه التحديات، تبرز قلة الموارد، حيث تؤدي الأزمات غالباً إلى تدمير البنية التحتية لمراكز الرعاية النفسية. وهذا لا يقتصر على المرافق المادية فحسب، بل يؤثر أيضاً على العاملين في هذا المجال من الناحية النفسية والاجتماعية والصحية، وتشهد مناطق النزاع ضعفاً في خدمات الصحة النفسية، مما يؤدي إلى إرهاق النظام، ويسبب مشكلات متعددة (Jain et al., 2022; Beckmann et al., 2022)، ويفرض الواقع المتغير على الأخصائيين النفسيين ضرورة تعديل تدخلاتهم المهنية لتلبية الاحتياجات الخاصة للأفراد المتأثرين بالحرب، مما يتطلب منهم الكثير من المرونة، حيث قد لا تكون الأساليب التقليدية فعالة في مثل هذه الظروف (Nassif et al., 2024).

يضاف إلى ذلك، تؤثر الأزمات بشكل كبير على الأخصائيين النفسيين في جوانب حياتهم المهنية والشخصية، حيث يشارك المسترشدون في تجربة أحداث مؤلمة مماثلة. في هذه الحالة، قد يواجه الأخصائيون النفسيون مشاعرهم الخاصة في أثناء تقديم الدعم للأشخاص الذين يعانون من مشاعر مشابهة. هذا العبء المزدوج قد يعقد العلاقة العلاجية، مما يؤدي إلى زيادة مستويات التوتر، والإرهاق العاطفي لدى مقدمي الخدمات النفسية (Glennon et al., 2019)، ويواجه الأخصائيون النفسيون ضغوطاً عاطفية ونفسية متزايدة نتيجة صعوبة فصل تجاربهم الشخصية عن مسؤولياتهم المهنية. كما أن الانتقال إلى بيئة العمل يعقد هذه الديناميكية بشكل أكبر (Nassif et al., 2024; Råbu et al., 2016).

وتشير الدراسات إلى أن الأخصائيين النفسيين الذين تعرضوا بشكل مباشر لأحداث مؤلمة خلال فترة الحرب يسجلون مستويات أعلى من اضطراب ما بعد الصدمة، والضيق النفسي مقارنة بأولئك الذين تعرضوا لتلك الأحداث بشكل غير مباشر من تفاعلاتهم مع المسترشدين (Freedman & Tuval Mashiah, 2018). كما أن الإرهاق والتعب العاطفي الناتج عن التعرض المباشر للصدمة يؤثران سلباً على الأداء المهني، والشعور بالإنجاز الشخصي. وقد تتضمن الأعراض صعوبات في النوم، وزيادة في التهيج، وإحساس بالعجز (Duncan & Pond, 2024). وأظهرت دراسة أجراها (مكاديا) وآخرون (Makadia et al., 2017) أن كل من الصدمات المباشرة، وغير المباشرة يمكن أن تؤدي إلى ضائقة نفسية كبيرة بين الأخصائيين النفسيين.

وتشير الصدمة المباشرة إلى المواقف التي يواجه فيها الأخصائيون النفسيون أحداثاً صادمة بشكل مباشر، مثل الحروب والأزمات في البيئات ذات المخاطر العالية، حيث يتعرض الأفراد لتهديدات بالموت أو إصابات خطيرة. هذه التجارب تؤدي إلى ردود فعل قوية، وقد تؤدي إلى الإصابة باضطراب كرب ما بعد الصدمة (Zimmerman & Posick, 2016). وصنف الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض النفسية الخامس (American Psychiatric Association) الاضطرابات المرتبطة بالصدمة على أنها تلك الاضطرابات المعرض للموت الفعلي أو التهديد به، أو الإصابة الخطيرة، أو العنف بطريقة واحدة (أو أكثر) من الطرق الآتية: تجربة الحدث المؤلم بشكل مباشر ومشاهدة الحدث المؤلم شخصياً كما حدث للآخرين، تكون الصدمة والإنكار أمراً طبيعياً، وقد تشمل حدوث ردود أفعال طويلة الأمد مثل: المشاعر غير المتوقعة، والذكريات المؤلمة، والعلاقات المتوترة، وبعض الأعراض الجسدية، مثل: الصداع، والغثيان (APA, 2022)، بينما تعرف الصدمة غير المباشرة (Vicarious Trauma) بأنها التأثير

التراكمي للتعرض لسرديات المسترشد المؤلمة، مما يؤدي إلى ظهور أعراض تشبه اضطراب ما بعد الصدمة (Kaye, 2023; McNeillie & Rose, 2021)،

من ناحية أخرى، تحدث الصدمة غير المباشرة عندما يتعرض الأخصائيون النفسيون لتجارب صادمة مرّ بها المسترشدون. يمكن أن تظهر آثار هذه الصدمات من استماعهم المستمر لروايات المسترشدین حول الأحداث المؤلمة، مما يؤدي إلى ظهور أعراض مشابهة لاضطراب ما بعد الصدمة، مثل: الخدر العاطفي والقلق والأفكار المتطفلة المتعلقة بالصدمة. كما أن الأخصائيين النفسيين قد يشعرون بتعاطف كبير مع المسترشدین، مما يجعلهم أكثر عرضة للإصابة بالصدمة غير المباشرة (Kim et al., 2022)، وتؤثر الصدمات المباشرة وغير المباشرة التي يتعرض لها الأخصائيين النفسيين بشكل كبير على قدرتهم على تقديم رعاية فعالة ومستتيرة للمستفيدين، وتشير الأبحاث إلى أن ما بين (40%-85%)، من ممارسي الصحة النفسية قد أفادوا بتعرضهم لبعض أشكال الصدمة الثانوية أو الإجهاد الصادم أو الإجهاد الناتج عن العمل مع المسترشدین الذين يعانون من صدمات نفسية (Munishvaran & Booyesen, 2022).

كما أن الأخصائيين النفسيين الذين يعملون مع المسترشدین الذين تعرضوا لصدمات نفسية، قد يواجهون خطر ظهور أعراض مشابهة لتلك التي يعاني منها المسترشدون؛ مما قد يؤثر سلباً على قدرتهم في تقديم رعاية فعالة (Kanno, 2010)، تظهر هذه الأعراض على هيئة أفكار متطفلة، وخدر عاطفي، وزيادة في الإثارة الفسيولوجية، مما يؤثر في النهاية على العلاقة المهنية والصحة النفسية للأخصائي النفسي، وهذا بدوره يعرض عملية العلاج للخطر بالنسبة للأشخاص الذين يسعون للحصول على التدخل المهني (Pearlman & Saakvitne, 2013).

ويمكن أن يؤثر الاضطراب العاطفي الذي يعاني منه الأخصائيون النفسيون بشكل سلبي على قدرتهم على التعاطف والرحمة، وهما عنصران أساسيان في إقامة العلاقة العلاجية. ذلك يؤدي إلى عواقب سلبية خطيرة على الصحة النفسية لكل من الأخصائي النفسي والمسترشد (Steele & van der Hart, 2019)، ويسهم ذلك على قدرة الأخصائيين في التدخل مع المسترشدین وتقديم الرعاية المستتيرة لهم؛ حيث يمكن أن تترك التجارب المؤلمة آثاراً سلبية تدوم طويلاً على الأفراد والمنظمات والمجتمعات، وإذا لم يتم التعامل مع الصدمة بشكل صحيح، فقد تؤدي إلى نشوء ثقافات غير آمنة تتميز بالتوتر المستمر، والعلاقات التي تنقر إلى الثقة، واستعمال أساليب قسرية ومن هنا يأتي دور الرعاية المستتيرة بالصدمة، التي يمكن أن تكون لها تأثير كبير في التخفيف من هذه العواقب السلبية (Berring, 2024).

ويحتاج مقدمي الخدمات النفسية أن يتجاوزوا الفهم الشخصي للصدمة، وأن يعترفوا بالصدمة الثقافية، والتاريخية، والاجتماعية، والسياسية، والبنوية التي تؤثر على الأفراد والمجتمعات عبر الأجيال. هذا الأمر يعد بالغ الأهمية، خاصة بالنسبة للمجتمعات الهشة التي تواجه خطراً أكبر من إعادة الصدمة داخل الخدمات الاجتماعية والصحية (Cunha, 2024). إن تطبيق مهارات الرعاية المستتيرة للصدمات لا يقتصر فقط على تقديم الرعاية المباشرة للمسترشدین، بل يمتد أيضاً إلى بيئة العمل، بهدف تقليل الأزمات والمشكلات في مكان العمل وتعزيز الصحة النفسية بين الأخصائيين النفسيين (Kearney, 2024).

وتعد الرعاية المستتيرة بالصدمات نهجاً يعي التأثير الواسع للصدمات على الصحة النفسية، حيث ينقل التركيز من سؤال "ما الخطأ الذي حدث لك؟" إلى "ما الذي حدث لك؟". يعدّ هذا المنظور ذا أهمية خاصة في سياقات الحروب، حيث قد يواجه المسترشدون تاريخاً معقداً من الصدمات، وتُعرف الرعاية المستتيرة بالصدمات بأنها تقديم خدمة مدروسة، حيث لا تركز على علاج أعراض معينة، أو أعراض الصدمة بشكل خاص، بل تهدف إلى تقديم الدعم بطريقة ترحيبية تتناسب مع الاحتياجات الفريدة لضحايا الصدمات (Harris & Fallot, 2001)، وتشمل المبادئ الأساسية للرعاية المستتيرة بالصدمات الآتي: ضمان السلامة، بحيث يشعر المسترشدون بالأمان الجسدي والعاطفي خلال جلسات العلاج، وبناء الثقة بوضع حدود واضحة والحفاظ على الشفافية في عمليات العلاج، وزيادة مستويات التمكين بتعزيز استقلالية المسترشد، وتشجيعه على أن يكون له دور نشط في عملية شفائه

(Pranzo, 2018)، وتسهم هذه المبادئ في تقليل خطر إعادة الصدمة، الذي قد يحدث إذا كانت ممارسات العلاج تعكس بشكل غير مقصود تجارب صادمة سابقة. كما يؤدي الأخصائيون النفسيون دوراً مهماً في حالات الأزمات الناتجة عن الحروب، حيث لا يقتصر دورهم على تقديم الدعم للمستفيدين، بل يتعاملون أيضاً مع ردود أفعالهم العاطفية تجاه الصدمة (Munishvaran & Booyesen, 2022)، وتسعى مبادئ الرعاية المستتيرة للصدمة إلى تمكين الأخصائيين النفسيين بمنحهم الفرصة للتعبير عن آرائهم في بيئة عملهم، ويمكن أن يسهم هذا التمكين في زيادة رضاهم الوظيفي، وتقليل مشاعر العجز، التي تعدّ عوامل رئيسة للمساهمة في الإرهاق (Elisseou, 2023).

ويفسر الباحثان الدور المزدوج المتمثل في كون الأخصائيين النفسيين مقدمين رعاية وناجين في نفس الوقت أو يتعرضوا لمشاهدات صادمة بشكل غير مباشر مما قد يخلق ديناميكيات عاطفية معقدة للأخصائيين النفسيين؛ حيث يعانون من مشاعر الذنب، أو عدم الكفاءة إذا كانوا غير قادرين على إدارة صدماتهم الخاصة في أثناء دعم مسترشدتهم، أو قد يجدوا أنفسهم مصابين بالصدمة غير المباشرة، وزيادة على ذلك يعد الخوف من الصدمة المحيطة بقضايا الصحة النفسية داخل المهنة يمكن أن تمنع المناقشات المفتوحة حول هذه التجارب، مما يؤدي إلى تفاقم المشكلات بين الأخصائيين النفسيين، كما يواجه الأخصائيون النفسيون الذين يعملون مع الضحايا، وناجين الصدمات باستمرار الدمار، والرعب، والخسائر التي تعرض لها مسترشدتهم، وبالتالي يكونون عرضة للصدمة غير المباشرة نتيجة لتفاعلهم التعاطفي مع الصدمات التي يرويها المسترشدون وتعرضهم التراكمي لها، والنمو بعد الصدمة كعملية متعددة الأبعاد تؤدي إلى تغييرات في المعتقدات، والأهداف، والسلوكيات، والهوية نتيجة للتعرض للصدمة المباشرة، وغير المباشرة مما يؤثر سلباً على تدخلاتهم وفق الرعاية المستتيرة للصدمة.

ويجب على الأخصائيين النفسيين أن يكونوا واعين لاستجاباتهم تجاه الصدمة من أجل الحفاظ على سلامتهم وتقديم رعاية فعالة. وتعدّ ممارسات الرعاية الذاتية، مثل: الإشراف ودعم الأقران والليقطة، ضرورية في هذا السياق. بينما يُعد التعاطف عنصراً أساسياً في تقديم الرعاية المستتيرة بالصدمة، ينبغي على الأخصائيين النفسيين أن يوازنوا بين ذلك والحدود المهنية لنفاذ الأزمات، خاصة في أوقات الحرب. كما أن فهم السياق الثقافي للصدمة يعد أمراً حيوياً، حيث يجب أن يكون الأخصائيون على دراية بتحيزاتهم والخلفيات الثقافية لمستفيديهم، مما يساعدهم على تقديم رعاية فعالة ثقافياً. بالتدريب والدعم، يمكنهم بناء المرونة، والتأهب بشكل أفضل لمواجهة المطالب العاطفية المرتبطة بعملهم في مجال الصدمات، مما يتيح لهم تقديم رعاية متسقة وعالية الجودة.

وقد تناولت دراسات عدة موضوع الصدمات المباشرة وغير المباشرة والرعاية المستتيرة للصدمة زمن تلك الدراسات

وساهمت دراسة (بيلي) وآخرين (Bailey et al., 2024) إلى استكشاف تجارب المتدربين في الإفصاح عن الضائقة النفسية في أثناء تدريبهم على الصدمات، والمعتقدات أو الافتراضات أو التوقعات المتعلقة بالإفصاح والاستجابات للإفصاح، تم استعمال استراتيجية الأساليب المختلطة؛ حيث شارك (165) من المتدربين أو المؤهلين حديثاً من الأخصائيين النفسيين في استطلاع رأي عبر الإنترنت، وتمت مقابلة ثلاثة عشر منهم. وتم إجراء إحصاءات وصفية وتحليل موضوعي انعكاسي لتحليل البيانات الكمية والنوعية على التوالي، وأظهرت النتائج تتكون العينة إلى حد كبير من أولئك الذين كشفوا عن الضيق النفسي كانت المعتقدات المتعلقة بالحكم السليبي من الآخرين ومشاعر القلق والحرج هي الاستجابات المعتمدة بشكل شائع ضمن النتائج الكمية

بينما أظهرت نتائج بري وآخرين (Barre et al., 2024) إذا كان المهنيين من الممارسين القانونيين الأخصائيين النفسيين الذين يعملون مع الناجين من الصدمات يتأثرون بالصدمة غير المباشرة وما إذا كانوا يعانون من نمو ما بعد الصدمة، كما تناولت ارتباطات محتملة بين الظاهرتين. أظهرت تحليلات الاستجابات لاستبيانات (الصدمة غير المباشرة) و(نمو ما بعد الصدمة) التي طبقت على (163) متخصصاً من الممارسين القانونيين الأخصائيين النفسيين داخل منظمة دعم الضحايا على مستوى البلاد

الفرنسية أنهم يعانون من الصدمة غير المباشرة والنمو ما بعد الصدمة وأن هاتين الظاهرتين مرتبطتان ارتباطاً وثيقاً، كما أظهرت النتائج أن المهنة والخبرة المهنية والتدريب المتخصص تعمل على تعديل الصدمة غير المباشرة والنمو بعد الصدمة.

وحاولت دراسة آمدي وآخرون (Ahmead et al., 2024) فحص انتشار اضطراب ما بعد الصدمة واستراتيجيات التكيف بين المتخصصين في الصحة النفسية الفلسطينيين أثناء العنف السياسي وأوقات الحرب، من دراسة أجريت فلسطين، وتحديدًا القدس، والمحافظات الشمالية، واستهدفت جميع المتخصصين الفلسطينيين في الصحة النفسية وعددهم (514)، تم اختيارهم بطرق أخذ العينات المريحة والكرة الثلجية، وأظهرت النتائج أن (70.4%) من المشاركين بتدهور حالتهم النفسية بسبب حرب المحافظات الجنوبية الجارية، والعنف السياسي الإسرائيلي الفلسطيني مقارنة بحالتهم قبل الحرب. وعلاوة على ذلك، أفاد (43.0%) من المشاركين بعلاج المسترشدتين المتضررين من حرب المحافظات الجنوبية الحالية والعنف السياسي الإسرائيلي الفلسطيني خلال الشهرين الأولين من الحرب، وعلاوة على ذلك، أفاد (31.5%) بشعورهم بالإعاقة أو عدم القدرة على رعاية مسترشديهم خلال حرب المحافظات الجنوبية الجارية والعنف السياسي الإسرائيلي الفلسطيني. وعلاوة على ذلك، قال (78.6%) من المشاركين إنهم بحاجة إلى تدريب على التدخل في الأزمات لعلاج ضحايا الحرب والعنف السياسي، وقالت الأغلبية (89.5%): إن حرب المحافظات الجنوبية الحالية، والعنف السياسي الإسرائيلي الفلسطيني كان لهما تأثير سلبي على صحتهم النفسية.

وتناولت دراسة (كونينو) وآخرين (Kounenou et al., 2023) التفاعل بين الصدمة غير المباشرة، والتعاطف لدى العاملين في مجال الصحة النفسية أولئك الذين يمارسون العلاج النفسي، وتحقق في الطرق التي يساهمون بها في الإرهاق، الأساليب. تألفت العينة من (214) من العاملين في مجال الصحة العقلية (32 من الذكور و182 من الإناث)، يعملون في القطاع العام والخاص. وأظهرت النتائج. الارتباط أن التعاطف والصدمة غير المباشرة كانا مرتبطتين بشكل إيجابي بالإرهاق. وعلاوة على ذلك، كشف تحليل الانحدار المتعدد أن الإشراف والتعاطف، وإلى حد أكبر، الصدمة غير المباشرة لها تأثير كبير على الإرهاق، على عكس البحث النسبي حول الإرهاق، لم يبد أن الجنس وخبرة العمل يؤديان دوراً مهماً في التنبؤ بالإرهاق في الدراسة الحالية.

أظهرت نتائج دراسة (فيلاسكو) وآخرين (Velasco et al., 2023) التي نتجت عن إجراء مراجعة منهجية، وتحليل تلوي لفحص الأدلة حول آثار التعرض المهني للصدمة والمعاونة في الدراسات التي شملت علماء النفس بين عيناتها. تم تضمين اثنين وخمسين دراسة تضم (10233) مشاركاً. إلى أن معظم المهنيين لم يعانون من ضائقة ذات صلة بسبب عملهم، ومع ذلك طور بعضهم أعراضاً اضطرابية مهمة (كرب ما بعد الصدمة).

بينما تناولت دراسة (وانغ) وآخرين (Wang et al., 2023) الكشف عن تصورات الأخصائيين النفسيين لممارساتهم، والرعاية التي تستند إلى الصدمات عند علاج الأشخاص المعرضين للصدمة، وهدفت كذلك إلى التحقق من تصورات الأخصائيين النفسيين لتقييم المسترشدتين المعرضين للصدمة وعلاجهم، وتصورات الأخصائيين النفسيين للممارسة التي تستند إلى الصدمات وحاجتهم إلى مزيد من التدريب في هذا المجال، شارك في الدراسة (99) أخصائياً نفسياً، وأظهرت النتائج أن الأخصائيين النفسيين أشادوا بأهمية المزيد من التدريب المتعلق بالصدمة النفسية، وأظهروا فهماً غير متنسق للممارسات المتعلقة بالصدمة النفسية، كما وأوصت الدراسة بإجراء تغييرات في التعليم العالي في الإرشاد النفسي، والصحة النفسية لمساعدة الأخصائيين النفسيين في المستقبل على تطوير الكفاءة، والثقة في تقييم المسترشدتين المعرضين للصدمة وعلاجهم، كما أوصى بأهمية الإشراف النفسي في مجال الإرشاد والصحة النفسية.

وسعت دراسة (ديهم) وآخرين (Diehm et al., 2019) إلى استكشاف العلاقة بين التاريخ الشخصي للصدمة، وسنوات الخبرة المهنية، ومستوى التعرض، والعمر، وتطور الإجهاد الصادم الثانوي، وفحص إذا ما كان الدعم الاجتماعي يعمل كعامل معتدل. أكملت عينة من (77) أخصائياً نفسياً أستراليا بمقياس وزع عبر الإنترنت يتكون من أسئلة تتعلق بالتركيبة السكانية، والتاريخ الشخصي للصدمة، والتعرض الثانوي للصدمة، والإجهاد الصادم الثانوي، والدعم الاجتماعي. كانت مستويات التعرض الثانوي

للصدمة، والتاريخ الشخصي للمشاركين للصدمة، وتصورات حل الصدمة مرتبطة بشكل إيجابي بالإجهاد الصادم الثانوي. في المقابل، لم يكن العمر، وسنوات الخبرة مرتبطين بشكل كبير بالإجهاد الصادم الثانوي. أخيرًا، بما يتفق مع الدراسات السابقة، كان الدعم الاجتماعي مرتبطاً بشكل كبير بالإجهاد الصادم الثانوي ووجد أنه يخفف من حدة العلاقة بين ساعات الاتصال (الإكلينيكي) مع الناجين من الصدمات والإجهاد الصادم الثانوي

وهدف دراسة (مكاديا) وآخرين (Makadia et al., 2017) إلى الكشف عن العلاقة بين التعرض لصدمة العمل والرفاهية (الضائقة النفسية العامة، وأعراض الصدمة، والمعتقدات المضطربة) لدى المتدربين على علم النفس (الإكلينيكي)، كما قامت بتقييم مساهمة العوامل الفردية والظرفية في الرفاهية، شارك في الدراسة (564) أخصائياً (إكلينيكيًا)، وقد اشتملت الدراسة على استبانة الصحة العامة، ومقياس الضغوط النفسية الثانوية، ومقياس معتقدات الصدمات والارتباطات، واستبانة فحص الصدمات، وأسئلة محددة حول التعرض للعمل المتعلق بالصدمة، وعوامل فردية وظرفية أخرى، تم إرسال رابط الاستبانة عبر الإنترنت عبر البريد الإلكتروني إلى المتدربين على علم النفس السريري الذين يحضرون دورات في جميع أنحاء المملكة المتحدة، وأظهرت النتائج لدى معظم المتدربين عدد حالات يتراوح بين حالة واحدة إلى حالتين من الصدمات النفسية في الأشهر الستة السابقة، ولم يكن التعرض لعمل الصدمات مرتبطاً بالضائقة النفسية العامة، أو المعتقدات المضطربة، ولكنه كان مؤشراً مهماً لأعراض الصدمة. وساهمت العوامل الظرفية في التباين في أعراض الصدمة؛ وكان مستوى ضغوط العمل وجودة تدريب الصدمات من المؤشرات المهمة لأعراض الصدمة، كما وجد أن العوامل الفردية والظرفية هي أيضاً مؤشرات مهمة للضائقة النفسية العامة والمعتقدات المضطربة.

ومن استعراض الباحثين للدراسات السابقة استفاد البحث الحالي من التعرف للوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات الواردة في البحث بالاطلاع على كيفية معالجة البيانات في الدراسات السابقة، يضاف إلى ذلك الاطلاع على الأدب النظري في الدراسات السابقة، وساهمت في تطوير أدوات الدراسة الحالية، كما كان هناك فائدة من المؤشرات المتعلقة بنتائج الدراسات السابقة في تفسير النتائج المعروضة في الدراسة الحالية، كما اختلف مكان تطبيق الدراسة، ومجماً امتازت الدراسة الحالية عن سابقتها من الدراسات على حد علم الباحثين أنها أول دراسة تناولت الصدمات التي يتعرض لها الأخصائيين النفسيين، وعلاقتها بتقديم الرعاية المستتيرة للصدمة في أثناء أزمات الحرب مجتمعة في دراسة واحدة لفئة مهمة جداً للأخصائيين النفسيين، وتحديدًا في أثناء أزمة حرب المحافظات الجنوبية، وبعد مرور أكثر من عام على اندلاع الحرب، وهذا يعطي نتائج تختلف مضافة لسجل البحث العلمي.

مشكلة الدراسة:

يعاني معظم الأشخاص الذين يمرون بأحداث صادمة صعوبة في التكيف بعد حدوث حدث صادم لهم، أو لأحد قريب منهم، مما قد يتطور لاحقاً لاضطراب كرب ما بعد الصدمة، يتطور اضطراب ما بعد الصدمة لدى حوالي (1) من كل (3) أشخاص يعانون من صدمة شديدة (Trautmann & Wittchen, 2018; Kessler, 2018; Benson-Martin, 2013)، ووفقاً لمنظمة الصحة العالمية (WHO) فإن واحداً من كل خمسة أشخاص ممن شهدوا حرباً أو صراعاً آخر في السنوات العشر الماضية سيعاني من الاكتئاب أو القلق أو اضطراب ما بعد الصدمة أو الاضطراب ثنائي القطب أو الفصام (WHO, 2022).

وبحسب إحصائيات الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، استشهد (45541) فلسطينياً من محافظات المحافظات الجنوبية، و(835) فلسطينياً من محافظات المحافظات الشمالية حتى نهاية شهر ديسمبر (2024)، نتيجة العدوان الإسرائيلي الغاشم المتواصل (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2024).

ويواجه الأخصائيون النفسيون تحديات عاطفية في أثناء تقديمهم العلاج للمستفيدين الذين يعانون من الصدمات، مما قد يضعهم في مواقف صعبة (Bride et al., 2007)، وتحدث الصدمة عندما يواجه الأخصائيون النفسيون ما يُعرف بالصدمة الشخصية، والتي تتجم عن تجاربهم الخاصة مع الصدمات، وقد تظهر هذه الصدمة مجدداً خلال جلسات العلاج مع المسترشدين الذين يمرون بتجارب مشابهة، مما يؤدي إلى ظهور أعراض مثل: الاستجابات العاطفية التي تشمل الشعور بالذنب أو الغضب أو الخجل،

ويتعاطف الأخصائيون مع معاناة مسترشدتهم، وقد يتعرضون أيضًا لمشاهد صادمة في بعض الحالات. فعندما يتدخل الأخصائيون النفسيون في الأزمات، أو يعملون في بيئات ذات مخاطر عالية، قد يشهدون أحداثًا صادمة بشكل مباشر. هذا التعرض يمكن أن يؤدي إلى ردود فعل إجهاد حادة، أو تأثيرات نفسية طويلة الأمد، تشبه تلك التي يعاني منها ضحايا الصدمات المباشرة، Canfield (2005)، يعاني الأخصائيون النفسيون في المحافظات الجنوبية، الذين يقدمون خدمات الدعم النفسي للأشخاص المتأثرين بالصدمات، من تجارب مشابهة لتلك التي يواجهها المسترشدون. فهم يتشاركون في معاناة الفقد، والقصف المتكرر، والنزوح المستمر، بالإضافة إلى صدمة فقدان الأرواح والممتلكات. كما يتعرض الأخصائيون النفسيون لصدمات ثانوية نتيجة لجهودهم مع الأفراد المتأثرين، أدت شدة وطول فترة الحرب في المحافظات الجنوبية إلى تراجع الأدوات، وطرق التدخل المتاحة للتعامل مع الحالات الصعبة. هذا الأمر أثر سلباً على الكوادر العاملة في المجال النفسي بشكل عام، وفي مجال الصدمات النفسية بشكل خاص. وبما أن الباحثين مختصان في هذا المجال، فقد أصبح من الواضح حجم الدمار الذي لحق بالمحافظات الجنوبية، وما تتعرض له المحافظات الشمالية من اعتقالات وقتل واجتياحات؛ لذا، هناك حاجة ملحة للبحث في الصدمات النفسية المباشرة، وغير المباشرة التي يتعرض لها الأخصائيون النفسيون، بالإضافة إلى مهارات الرعاية المستتيرة التي يمتلكها أفراد عينة الدراسة.

من متابعة الباحثين لمجريات الأمور في الميدان الفلسطيني، سواء في المحافظات الشمالية حيث يواجه الأخصائيون النفسيون ضغوطات شديدة وأزمات متتالية، أو من خلال ما يشار إليه الأخصائيون النفسيون العاملون في المحافظات الجنوبية من خطورة، وصعوبة الحالات التي يتعاملون معها نفسياً، بالإضافة إلى ما يتعرضون له شخصياً، يتضح أن هذا يتطلب مهارات عالية، وتدريبات مكثفة للتدخل مع المسترشدتين الذين تعرضوا لتلك الصدمات، ومع أنفسهم كأخصائيين يقدمون الخدمات النفسية ميدانياً. ومن هنا، تم السعي للإجابة على الأسئلة البحثية الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى تعرض الأخصائيين النفسيين للصدمات، ودرجة امتلاكهم لمهارات تقديم الرعاية المستتيرة؟

السؤال الثاني: هل توجد علاقة ارتباطية بين الصدمات، ومهارات تقديم الرعاية المستتيرة للأخصائيين النفسيين؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الصدمات ومهارات تقديم الرعاية المستتيرة للأخصائيين النفسيين تعزى لمتغير (مكان السكن، الجنس)؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف إلى درجة تعرض الأخصائيين النفسيين للصدمات المباشرة وغير المباشرة ودرجة امتلاكهم لمهارات تقديم الرعاية المستتيرة.
2. التعرف إلى العلاقة بين الصدمات ومهارات تقديم الرعاية المستتيرة للأخصائيين النفسيين.
3. تقصي الفروق بين الصدمات ومهارات تقديم الرعاية المستتيرة للأخصائيين النفسيين لدى الأخصائيين النفسيين.
4. تطوير مقاييس خاصة للأخصائيين النفسيين لفحص مستويات الصدمات المباشرة، والصدمات غير المباشرة، والتحويل المضاد، ودرجة امتلاكهم لمهارات الرعاية المستتيرة.

الأهمية النظرية والتطبيقية:

نبتت أهمية هذه الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

تستمد أهمية الدراسة النظرية من تناولها متغيرات حديثة العهد (الصدمات، مهارات الرعاية المستتيرة للصدمات)، وتكمن أهمية المتغيرات التي تناولتها الدراسة كذلك من أهمية مجتمع الدراسة، وهو الأخصائي النفسي، حيث سيتم معالجة الفجوة المعرفية في الأدب النظري علاوة على تزويد المكتبة بدراسة علمية تتناول الصدمات المباشرة وغير المباشرة التي يتعرض لها الأخصائيون

النفسيون خلال وقت الأزمات. وتعدّ هذه الدراسة، وفقاً لحدود علم الباحثين، الأولى من نوعها التي تتناول هذا الموضوع في سياق الأزمات في البيئة الفلسطينية، وبشكل خاص في محافظات المحافظات الجنوبية.

وتمثلت الأهمية التطبيقية من الدور المهم الذي يؤديه الأخصائي النفسي داخل المؤسسات، والذي يعمل في الميدان في أثناء الأزمات، ومواكبة المتغيرات المهمة التي تساهم بدفع الأخصائيين النفسيين على العمل بشكل أفضل، وخلق بيئة نفسية مريحة له، ودافعة للعمل بإبداع؛ وهذا ما سوف توفره الدراسة من أدوات بحثية لذوي الاختصاص في الجامعات الفلسطينية، والمؤسسات المحلية والدولية العاملة في فلسطين، علاوة على ذلك اعتمدت الدراسة الحالية على بناء أدوات، مما وفرت أدوات ملائمة لطبيعة الفئة المستهدفة، كما نبعت أهميتها من أهمية مكان تطبيق الدراسة، لما لها من خصوصية تختلف عن جميع البيئات الأخرى حتى العربية منها.

حدود الدراسة ومحدداتها

حددت نتائج الدراسة وتعميماتها في حدودها على النحو الآتي:

الحدود البشرية: اقتصر تطبيق الدراسة على الأخصائيين النفسيين في فلسطين.

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة على الأخصائيين النفسيين في فلسطين (القدس، محافظات الشمال، محافظات الجنوب)

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الجامعي (2023-2024 م).

الحدود المفاهيمية: اقتصرت الدراسة على الحدود المفاهيمية والمصطلحات الواردة في الدراسة.

الحدود الإجرائية: اقتصرت الدراسة على الأدوات المستعملة في الدراسة.

محددات الدراسة: طبقت الدراسة أثناء حرب المحافظات الجنوبية أكتوبر (2023)، واقتحاتم المحافظات الشمالية.

التعريفات الإجرائية:

الصدّات (Trauma): يعرف الباحثان الصدمة في الدراسة الحالية بأنها التجارب التي يتعرض فيها الأخصائي النفسي لأذى جسدي أو عاطفي، مما يؤدي إلى آثار سلبية دائمة على صحته النفسية يضاف إلى ذلك التجارب المؤلمة التي يمر بها المسترشدون التي تؤدي إلى ظهور أعراض عاطفية ونفسية مشابهة وردود الفعل العاطفية اللاواعية تجاه صدمة المسترشد، ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الأخصائي النفسي بعد استجابته على فقرات مقياس الصدّات، وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الأخصائي النفسي بعد استجابته على فقرات مقياس الصدّات المطور من الباحثين.

مهارات الرعاية المُستنيرة للصدّات (Trauma-Informed Care - TIC): تعرف مهارات الرعاية المُستنيرة للصدّات في الدراسة الحالية بمهارات الرعاية المُستندة إلى فهم الصدّات الوعي بالتأثيرات العميقة للصدّات المزمنة، والموروثة خلال أوقات الحروب، وتعزيز السلامة ورفع مهارات التدخل، الكفاءة المهنية، وتقادي إعادة الصدمة، مع التركيز على تلبية الاحتياجات النفسية، والعاطفية للمسترشدين المتأثرين بالصراعات المستمرة والنزوح، ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الأخصائي النفسي بعد استجابته على فقرات مقياس مهارات الرعاية المُستنيرة للصدّات المطور من الباحثين.

المنهج والأدوات:

في ضوء طبيعة الدارسة والبيانات المراد الحصول عليها استخدم المنهج الوصفي الارتباطي من أجل تحقيق أهداف الدّراسة والإجابة عن أسئلتها، الذي عرفه علام (2006: 239)، بالبحوث التي تدرس العلاقات بين المتغيرات عن طريق وصف، وتوضيح العلاقة بينهما، وعادة تصف الحالة الراهنة.

مجتمع وعينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع الأخصائيين النفسيين فقد اختيرت كالآتي:

أولاً-العينة الاستطلاعية (Pilot Study): اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (30) من الأخصائيين النفسيين، وذلك بغرض التأكد من صلاحية أدوات الدراسة، واستعمالها لحساب الصدق والثبات. وقد تم استبعادها من العينة الفعلية للدراسة، بينما تم تطبيق التحليل العاملي على عينة الدراسة الكلية.

ثانياً-عينة الدراسة (Sample Study): اختيرت عينة الدراسة بالطريقة الممتصرة بسبب حرب المحافظات الجنوبية، والظروف الصعبة في المحافظات الشمالية، حيث تم توزيع مقاييس الدراسة في أثناء حرب غزة إلكترونياً على المحافظات الشمالية والقدس من "Google form" وورقياً على الأخصائيين النفسيين في المحافظات الجنوبية، في الفترة (22-7-2024 إلى الفترة 20-9-2024)، في فترة الحرب الواقع على المحافظات الجنوبية، وبناء عليه تكونت العينة من (199) من الأخصائيين النفسيين الفلسطينيين، والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (التصنيفية):

الجدول: (1) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (التصنيفية) (ن=199)

المتغير	التصنيف	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	46	23%
	أنثى	153	76%
	المجموع	199	100%
مكان السكن	القدس	33	16.5%
	المحافظات الجنوبية	105	52.7%
	المحافظات الشمالية	61	30.6%
	المجموع	199	100%

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمد مقياسان لجمع البيانات، هي: مقياس الصدمات للأخصائيين النفسيين، مقياس الرعاية المُستتيرة للصدمات، كالآتي:

مقياس الصدمات:

أدوات الدراسة

لتحقيق أغراض الدراسة قام الباحثان بتطوير مقياس الصدمة، ومقياس مهارات الرعاية المُستتيرة للصدمات، وفيما يلي وصفاً دقيقاً لأدوات الدراسة:

أولاً: -مقياس الصدمات

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها، قام الباحثان بتطوير مقياس خاص للصدمة، حيث تم تصميم أداة (سيكومترية) تتناسب مع البيئة العربية بشكل عام، والبيئة الفلسطينية بشكل خاص، لتلبية احتياجات فئة الأخصائيين النفسيين. وقد تم تطوير هذا المقياس بعد إطلاع الباحثين على الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة التي تناولت مقاييس الصدمات المباشرة وغير المباشرة، ومنها الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض النفسية الخامس (American Psychiatric Association)، ودراسة (جوري) وآخرين (Gori et al., 2023)، ودراسة (كلويتز) وآخرين (Cloitre et al., 2018)، (بيريز روخاس) وآخرين (Pérez-Rojas et al., 2017)، (بيترز) وآخرين (Peters et al., 2017)، (بيردا) وآخرين (Bride et al., 2004)، بناءً على ذلك، تم تحديد المقياس ليشمل ثلاثة أبعاد: الصدمات المباشرة، الصدمات غير المباشرة، والتحويل المضاد. وقد تمكن الباحثان من صياغة (29) فقرة، معتمدة، واعتمد تدرج (ليكرت الخماسي) "likert scale 5-point"، الذي يتضمن الخيارات الآتية: حدث بدرجة كبيرة جداً، حدث بدرجة كبيرة، حدث بدرجة قليلة، نادراً ما حدث معي، لم أتعرض، كما أخذ الباحثان في اعتبارها عند كتابة الفقرات ضرورة تغطية الأبعاد الرئيسة للمقياس، كما هو موضح في الملحق (أ).

الخصائص (السيكومترية) لمقياس الصدمة

أ) صدق المقياس

استخدم الباحثان أنواع عدة من الصدق كالاتي:

أولاً: الصدق المحكمين

للتحقق من صدق المحكمين لمقياس الصدمة ومجالاته، ومقياس مهارات الرعاية المُستتيرة، ومجالاته تم عرض المقياس بصيغته الأولية على مجموعة من المتخصصين الحاصلين على درجة الدكتوراه في مجالات: الإرشاد النفسي والتربوي، والصحة النفسية، والقياس والتقويم، حيث بلغ عددهم (7) محكمين، وتم اعتماد معيار الاتفاق بنسبة (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وذلك بهدف التأكد من مناسبة المقاييس لما أُعدت لقياسه، وسلامة صياغة الفقرات، ومدى وضوحها، ودرجة انتماء الفقرة للبعد الذي وضعت فيه، وبناء على ملاحظات المحكمين؛ فقد عُدلت صياغة بعض الفقرات

ثانياً: الصدق العاملي (Factor Validity) لمقياس الدراسة.

أولاً: مقياس الصدمات

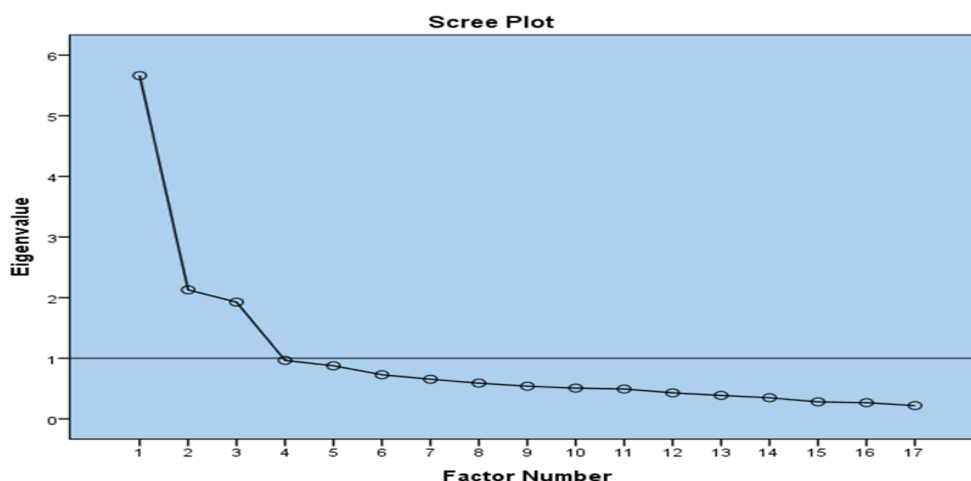
تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي "Exploratory Factor Analysis"، وفقاً للخطوات الآتية:

1. تم التحقق من مدى ملائمة البيانات للتحليل العاملي، وذلك من اختبار (كايزر-ماير-أولكن وبارتليت) "Kaiser-Meyer-Olkin and Bartle's test"؛ حيث بلغت قيمته (0.834)، وهي أعلى من القيمة (0.60) مما يعني مناسبة البيانات للتحليل العاملي.
2. تم استخلاص العوامل طريقة تحديد عدد العوامل "Parallel analysis"
3. تم تحديد القيمة (0.4) كحد أدنى لقبول تشعبات الفقرات على العوامل.
4. تم إجراء تدوير العوامل، بطريقة (oblique) المائل، باستعمال التدوير (promax) للوصول إلى البنية البسيطة للمتغير حيث تتشعب على عامل واحد بدرجة مرتفعة، وعلى بقية العوامل بدرجة منخفضة، وتم استخراج العوامل بطريقة (Principal axis factoring)، ويبين الجدول (1.3) نسبة التباين التي يفسرها كل من العوامل الأربعة، وقيم الجذور الكامنة لها.

جدول (2): نسبة التباين والجذر الكامن للعوامل الأربعة

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين	
		المفسرة	التراكمية
الأول	5.663	30.315	30.315
الثاني	2.128	9.787	40.102
الثالث	1.925	8.259	48.360

شكل (1): تمثيل الجذور الكامنة ببيانيا



يتبين من الجدول (3-1) أن هناك أربعة عوامل ذات جذر كامن يزيد عن اثنين، وقد فسرت هذه العوامل مجتمعة نسبة (48.360%) من التباين. كما بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (5.663)، وهي قيمة مرتفعة مقارنة بقيّة العوامل. ويوضح شكل (1.3) ويُعزز ذلك من تمثيل الجذور الكامنة بيانياً باستعمال ما يعرف باختبار فحص العوامل "Scree Plot" الذي يبينه الشكل (1)

ويظهر التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المكونة لمقياس الصدمة، ويتضح من الشكل (1) أن الجذر الكامن للعامل الأول يتميز بشكل واضح على الجذور الكامنة لبقية العوامل، وهذا مؤشر على أن المقياس يقيس الصدمات.

الجدول (3) تشعبات مفردات مقياس الصدمات على الثلاثة عوامل الناتجة عن التحليل

الفقرة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
الفقرة رقم (4)	.815		
الفقرة رقم (5)	.665		
الفقرة رقم (2)	.664		
الفقرة رقم (3)	.636		
الفقرة رقم (8)	.580		
الفقرة رقم (6)	.463		
الفقرة رقم (17)		.801	
الفقرة رقم (19)		.793	
الفقرة رقم (18)		.732	
الفقرة رقم (21)		.679	
الفقرة رقم (22)		.662	
الفقرة رقم (20)		.601	
الفقرة رقم (13)		.586	
الفقرة رقم (27)			.820
الفقرة رقم (26)			.791
الفقرة رقم (25)			.698
الفقرة رقم (28)	.597		

يتضح من الجدول (3) أن جميع الفقرات تشعبت على العوامل بما يزيد عن (0.4)، ويلاحظ أن الفقرات تم فرزها في ثلاثة أبعاد فقط، وقد حذفت الفقرات (1، 7، 9، 10، 11، 12، 14، 16، 23، 24، 29) وبناء عليه

البعد الأول: وحمل اسم الصدمات المباشرة: وتكون من (6) عبارات وهي (2، 3، 4، 5، 6، 8)

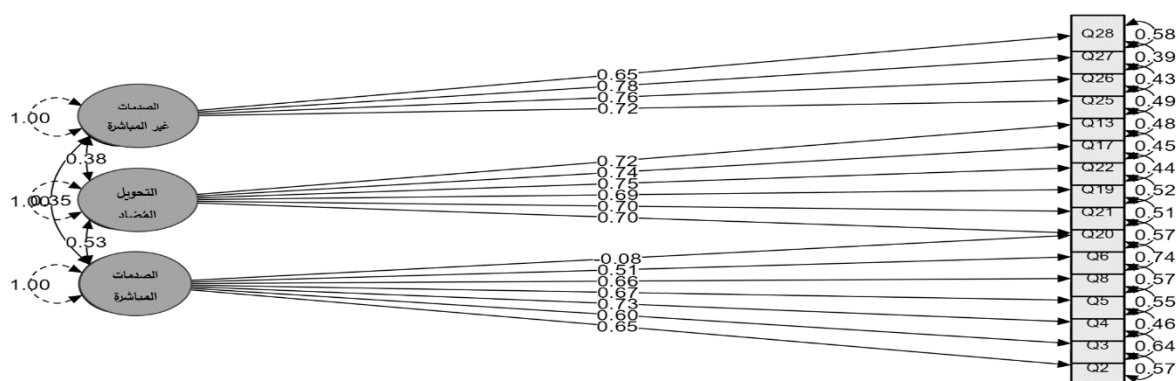
البعد الثاني: وحمل اسم الصدمات غير المباشرة: وتكون من (5) فقرة وهي: (13، 17، 18، 19، 20، 21، 22).

البعد الثالث: وحمل اسم التحويل المُضاد: وتكون من (5، 25، 26، 27، 28، 29).

الصدق العاملي التوكيدي ((Confirmatory factor Analysis (CFA))

لغرض التأكد من البنية التوكيدية لمقياس الصدمة لدى الأخصائيين النفسيين، تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي ببرنامج (AOMS, JASP)، ويظهر الشكل (2) النموذج وكانت النتائج في الجدول (2):

شكل (2): نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الصدمة لدى الأخصائيين النفسيين



وقد تم تصحيح النموذج، ويظهر الشكل (2) نتائج التحليل العاملي التوكيدي

جدول (4): التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الصدمات لدى الأخصائيين النفسيين

القيم المسجلة	المعايير
159.8	مربع كاي (Cmin)
1.82	مربع كاي المعياري (Cmind\ DF)
87	درجات الحرية
.934	مؤشرات المطابقة المقارن (CFI)
.920	مؤشر توكسر (TLI)
.935	مؤشر المطابقة التزايد (IFI)
.065	مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي (RMSEA)
.057	(SRMR)

وأظهرت النتائج أن النموذج جاء بدرجة مقبولة مما يدل أن هناك مطابقة معقولة للنموذج.

صدق الاتساق الداخلي

تم حساب معامل ارتباط كل فقرة مع المجال الذي تنتمي إليه، ومعامل ارتباط كل فقرة مع المقياس الكلي، تبين أن معامل ارتباط الفقرات ذات درجة مقبولة ودالة إحصائياً وجميعها موجبة، إذ تراوحت معاملات ارتباطها ما بين (.50 - .83). كانت متوسطة إلى قوية؛ إذ ذكر (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعدّ ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30) أقل أو يساوي (.70) تعدّ متوسطة، والقيمة التي تزيد (.70) تعدّ قوية.

ثبات مقياس الصدمات

للتأكد من ثبات مقياس الصدمة لدى الأخصائيين النفسيين، فقد جرى التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، باستعمال معامل (كرونباخ ألفا) (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد قياس الصدق لكل مقياس، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5): يوضح معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا لمقياس الصدمة

الأداة	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
الصدمة المباشرة	6	.79
الصدمة غير المباشرة	7	.77
التحويل المضاد	4	.84
الدرجة الكلية لمقياس الصدمة	17	.812

يتضح من الجدول (5) أن قيم معاملات معامل ثبات (كرونباخ ألفا) لمقياس الصدمات بلغت (0.81) وتعدّ هذه القيمة مقبولة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

ثانياً: -مقياس الرعاية المستنيرة للصدّات

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها، قام الباحثان بتطوير مقياس مهارات الرعاية المستنيرة بعد الاطلاع على دراسات (هوداس) (Hodas, 2006)، (إيزوبيل ودلجادو) (Isobel & Delgado, 2018)، ودراسة (ثانج) وآخرين (Thang et al., 2024)، بناءً على ذلك، تم تحديد المقياس ليشمل بعدين: مهارات التدخل، مهارات الكفاءة المهنية، وقد تمكن الباحثان من صياغة (22) فقرة، معتمدة، واعتمد تدرّج (ليكرت الخماسي "likert scale 5-point")، الذي يتضمن الخيارات الآتية: حدث بدرجة كبيرة جداً، حدث بدرجة كبيرة، حدث بدرجة قليلة، نادراً ما حدث معي، لم أتعرض، كما أخذ الباحثان في اعتبارها عند كتابة الفقرات ضرورة تغطية الأبعاد الرئيسة للمقياس، كما هو موضح في الملحق (أ).

الخصائص (السيكومترية) لمقياس الصدمات

ب) صدق المقياس

استخدم الباحثان أنواع عدة من الصدق كالاتي:

ثانياً: الصدق العاملي (Factor Validity)

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي "Exploratory Factor Analysis"، وفقاً للخطوات الآتية:

1. تم التحقق من مدى ملائمة البيانات للتحليل العاملي، وذلك من اختبار (كايزر-ماير-أولكن وبارتليت) "Kaiser-Meyer-Olkin and Bartle's test"، حيث بلغت قيمته (0.92)، وهي أعلى من القيمة (0.60) مما يعني مناسبة البيانات للتحليل العاملي.
2. تم استخلاص العوامل طريقة تحديد عدد العوامل "Parallel analysis"،
3. تم تحديد القيمة (0.4) كحد أدنى لقبول تشعبات الفقرات على العوامل.
4. تم إجراء تدوير العوامل، بطريقة (oblique) المائل، باستعمال التدوير (promax) للوصول إلى البنية البسيطة للمتغير حيث تتشعب على عامل واحد بدرجة مرتفعة وعلى بقية العوامل بدرجة منخفضة، وتم استخراج العوامل بطريقة (Principal axis factoring)، ويبين الجدول (6) نسبة التباين التي يفسرها كل من العوامل الأربعة وقيم الجذور الكامنة لها.

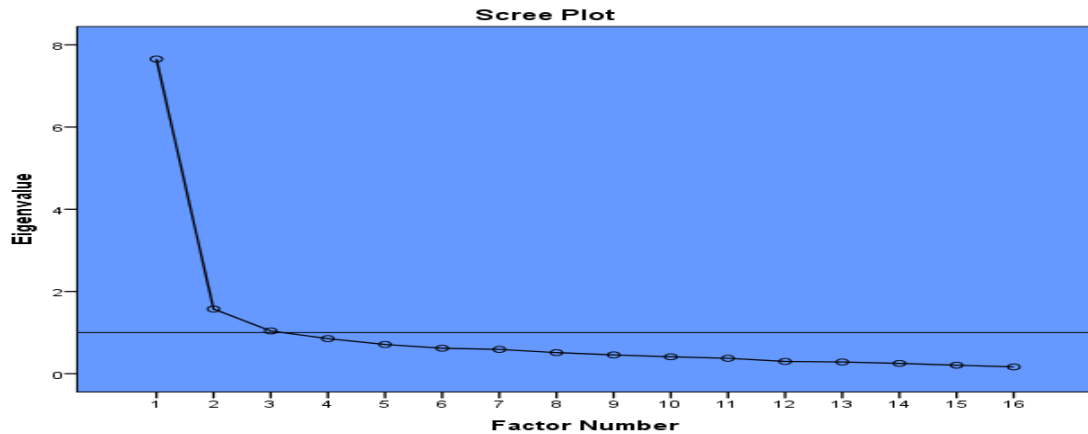
جدول (6) نسبة التباين والجذر الكامن للعوامل

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين	
		المفسرة	التراكمية
الأول	11.008	45.210	45.210
الثاني	2.050	6.691	51.901

يتضح من الجدول (6) وجود أربعة عوامل الجذر الكامن لها تزيد عن اثنين، وفسرت من التباين مجتمعة ما نسبته (51.901%)، وبلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (11.008)، وهي قيمة عالية بالنسبة لبقية العوامل.

ويوضح شكل (3) ويُعزز ذلك من تمثيل الجذور الكامنة بيانياً باستعمال ما يعرف باختبار فحص العوامل "Scree Plot" الذي يبينه الشكل (3)

شكل (3): تمثيل الجذور الكامنة بيانياً



ويظهر التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المكونة لمقياس مهارات الرعاية المُستتيرة للصدمات، ويتضح من الشكل (3) أن الجذر الكامن للعامل الأول يتميز بشكل واضح على الجذور الكامنة لبقية العوامل، وهذا مؤشر على أن المقياس يقيس مهارات الرعاية المُستتيرة.

يبين الجدول (7) تشعبات مفردات مقياس مهارات الرعاية المُستتيرة على عاملين

الجدول (7): تشعبات مفردات مقياس مهارات الرعاية المُستتيرة على عاملين

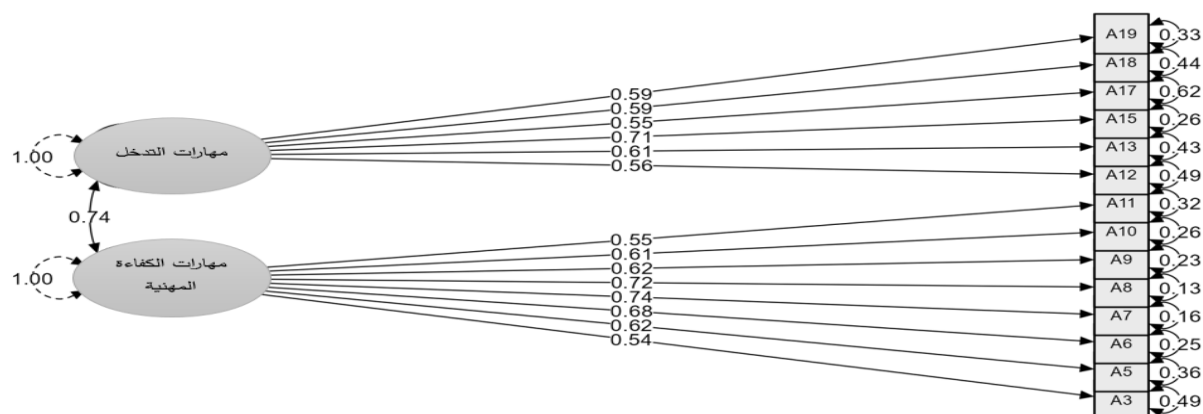
الفقرة	العامل الأول	العامل الثاني
الفقرة رقم (6)	.982	
الفقرة رقم (8)	.941	
الفقرة رقم (7)	.924	
الفقرة رقم (5)	.836	
الفقرة رقم (10)	.833	
الفقرة رقم (11)	.704	
الفقرة رقم (9)	.694	
الفقرة رقم (3)	.648	
الفقرة رقم (17)		.917
الفقرة رقم (15)		.790
الفقرة رقم (13)		.729
الفقرة رقم (18)		.573
الفقرة رقم (19)		.522
الفقرة رقم (12)		.501

يتضح من الجدول (7) أن جميع الفقرات تشعبت على العوامل بما يزيد عن (0.4)، ويلاحظ أن الفقرات تم فرزها في ثلاثة أبعاد فقط، وقد حذفت الفقرات (1، 2، 4، 14، 20، 21، 22) وبناء عليه

البعد الأول: وحمل اسم مهارات التدخل: وتكون من (8) عبارات وهي (3، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11).

البعد الثاني: وحمل اسم الكفاءة المهنية: وتكون من (7) فقرة وهي: (12، 13، 15، 17، 18، 19).

الصدق العاملي التوكيدي ((Confirmatory factor Analysis (CFA))



لغرض التأكد من البنية التوكيدية لمقياس الصدمة لدى الأخصائيين النفسيين، تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي ببرنامج (JASP،AOMS)، ويظهر الشكل (4) النموذج وكانت النتائج في الجدول (8):

وقد تم تصحيح النموذج ويظهر الشكل (4) نتائج التحليل العاملي التوكيدي

جدول (8): التحليل العاملي التوكيدي لمقياس مهارات الرعاية المُستتيرة للخدمات

المعايير	القيم المُسجلة
مربع كاي (Cmin)	175.3
مربع كاي المعياري (Cmind\ DF)	2.30
درجات الحرية	76
مؤشرات المطابقة المقارن (CFI)	.938
مؤشر توكسر (TLI)	.926
مؤشر المطابقة التزايد (IFI)	.939
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي (RMSEA)	.081
(SRMR)	.050

وأظهرت النتائج أن النموذج جاء بدرجة مقبولة مما يدل أن هناك مطابقة معقولة للنموذج.

صدق الاتساق الداخلي

تم حساب معامل ارتباط كل فقرة مع المجال الذي تنتمي إليه، ومعامل ارتباط كل فقرة مع المقياس الكلي، وتبين أن معامل ارتباط الفقرات ذات درجة مقبولة ودالة إحصائياً وجميعها موجبة، إذ تراوحت معاملات ارتباطها ما بين (.66 - .88) كانت متوسطة إلى قوية.

ثبات مقياس مهارات الرعاية المُستتيرة للخدمات

للتأكد من ثبات مقياس مهارات الرعاية المُستتيرة للخدمات لدى الأخصائيين النفسيين، فقد جرى التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، باستعمال معامل (كرونباخ ألفا) (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد قياس الصدق لكل مقياس، والجدول (10) يوضح ذلك:

جدول (10): يوضح معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا لمقياس الصدمة

الأداة	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
مهارات التدخل	8	.932
مهارات الكفاءة المهنية	6	.963
الدرجة الكلية لمقياس مهارات الرعاية المُستتيرة للخدمات	14	.927

يتضح من الجدول (10) أن قيم معاملات معامل ثبات (كرونباخ ألفا) لمقياس مهارات الرعاية المُستتيرة بلغت (0.93). وتعدّ هذه القيمة مقبولة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

تصحيح مقاييس الدراسة

تكون المقياس بصورته النهائية من (17) فقرة، كما هو موضح في ملحق (ث)، واعتمد تدرج (ليكرت الخماسي) likert scale "5-point"، وقد مثلت الفقرات الاتجاه الإيجابي والسلبي لمقياس الصدمات، ويطلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج (ليكرت) (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كالآتي: حدث بدرجة كبيرة جدا (5)، حدث بدرجة كبيرة (4)، حدث بدرجة قليلة (3)، نادرا ما حدث معي (2)، لم أتعرض (1)، وتراوحت الدرجات الكلية على المقياس الكلي بين (17-85) درجة — بينما تكون المقياس بصورته النهائية من (14) فقرة، كما هو موضح في ملحق (ث)، واعتمد تدرج (ليكرت) الخماسي likert scale "5-point"، وقد مثلت الفقرات الاتجاه الإيجابي والسلبي لمقياس مهارات الرعاية المُستتيرة، ويطلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج (ليكرت) (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كالآتي: حدث بدرجة كبيرة جدا (5)، حدث بدرجة كبيرة (4)، حدث بدرجة قليلة (3)، نادرا ما حدث معي (2)، لم أتعرض (1)، وتراوحت الدرجات الكلية على المقياس الكلي بين (14-70) درجة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستويات الصدمات النفسية لدى عينة الدراسة، حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1-5) درجات وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: مرتفع، ومتوسط، ومنخفض، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى (التدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}}$$

$$1.33 = \frac{5 - 1}{3}$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي:

جدول (11): يوضح درجات احتساب مستويات الصدمات، مقياس الرعاية المُستتيرة للصدمات

شكل (11): احتساب مستويات الصدمات، مقياس الرعاية المُستتيرة للصدمات

مستوى منخفض	2.33 فأقل
مستوى متوسط	2.34 - 3.67
مستوى مرتفع	3.68 - 5

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

- أ- المتغير المستقل (Independent Variable): الصدمات
- ب- المتغير التابع (Dependent Variable): مهارات الرعاية المُستتيرة للصدمات
- ت- المتغيرات التصنيفية: الجنس، مكان السكن.

إجراءات الدراسة:

جرت خطوات تنفيذ الدراسة حسب الآتي:

1. تحديد مجتمع الدراسة، ومن ثم تحديد عينتها واختيارها
2. ترجمة أدوات الدراسة وتطويرها.
3. بناء فقرات المقاييس وعرضها على المختصين.
4. ضبط المتغيرات الدخيلة.
5. تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، إذ شملت (30) من الأشخاص النفسيين، وذلك بهدف التأكد من دلالات صدق وثبات أدوات البحث.

6. تطبيق أدوات الدراسة على عينة مكونة من (199) من الأخصائيين النفسيين.

المعالجات الإحصائية المستعملة في الدراسة:

تمت معالجة البيانات باستعمال برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعي، (SPSS,26) وذلك باستعمال المعالجات الإحصائية الآتية:

1. التحليل العاملي الاستكشافي (Exploratory Factor Analysis) لاختبار صدق مقياس الدراسة.
2. التحليل التوكيدي لغرض التأكد من البنية التوكيدية لمقياس.
3. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية.
4. معامل ارتباط (بيرسون) (Pearson Correlation) لمعرفة العلاقات بين الفقرات والمجال الذي تنتمي إليه كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس.
5. معادلة "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات.
6. اختبار (ت) لعينة واحدة (One-Sample Test).
7. أسلوب تحليل التباين "بدون تفاعل" (MANCOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها التي طرحت.

نتائج السؤال الأول: ما مستوى تعرض الأخصائيين النفسيين للصددمات، ودرجة امتلاكهم لمهارات تقديم الرعاية المستنيرة.

حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستعمل اختبار (ت) لعينة واحدة (One-Sample Test)، من الجدول (12):

جدول (12): يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لاستجابات عينة الدراسة على مقاييس الصدمات ومهارات الرعاية المستنيرة للصددمات (ن=199)

المقياس	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري (SD)	درجات الحرية DF	قيمة (ت) t	النسبة	مستوى الدلالة
مقياس الصدمات	الصددمات المباشرة	3.48	.670	198	73.33	69.6%	0.00*
	الصددمات غير المباشرة	3.40	.741	198	64.79	68%	0.00*
	التحويل المضاد	3.91	.704	198	78.32	78.2%	0.00*
	المقياس ككل	3.55	.544	198	92.03	71%	0.00*
مهارات الرعاية المستنيرة للصددمات	مهارات التدخل	4.07	.662	198	86.68	81.4%	0.00*
	الكفاءة المهنية	3.82	.661	198	81.50	76.4%	0.00*
	المقياس ككل	3.96	.601	198	92.95	79.2%	0.00*

يتضح من (12) وجود اتجاه سلبي على الدرجة الكلية، والأبعاد الفرعية لمقياس الصدمات لدى الأخصائيين النفسيين، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة للدرجة الكلية (92.03)، وهي قيمة مرتفعة وذات دلالة إحصائية، وقد بلغ المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس الصدمات (3.55) بدرجة (71%)، بينما ظهرت على أبعاد المقياس: الصدمات المباشرة بلغ المتوسط الحسابي (3.48)، بدرجة (69.9%)، الصدمات غير المباشرة بلغ المتوسط الحسابي (3.40) بدرجة (68%)، والتحويل المضاد بلغ عليها المتوسط الحسابي (3.91) بدرجة (78.2%).

بينما ظهرت النتائج على مقياس مهارات الرعاية المستنيرة وجود اتجاه إيجابي على الدرجة الكلية، والأبعاد الفرعية لمقياس مهارات الرعاية المستنيرة لدى الأخصائيين النفسيين، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة للدرجة الكلية (92.95)، وهي قيمة مرتفعة وذات دلالة إحصائية، وقد بلغ المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس مهارات الرعاية المستنيرة (3.96)

بدرجة (79.2%)، بينما ظهرت على أبعاد المقياس حيث المتوسط الحسابي على بعد مهارات التدخل (4.07)، بدرجة (81.4%)، بينما بلغ على بعد الكفاءة المهنية المتوسط الحسابي (3.82)، بدرجة (76.4%).

أظهرت النتائج أن مستوى الصدمات لدى الأخصائيين النفسيين كان متوسطاً، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات سابقة مثل: دراسة (بيلي) وآخرين (Bailey et al., 2024)، ودراسة (بري) وآخرين (Barre et al., 2024)، ودراسة (Ahmead et al., 2024)، ودراسة (كونينو) وآخرين (Kounenou et al., 2023)، ودراسة (وانغ) وآخرين (Wang et al., 2023)، ودراسة (ديهم) وآخرين (Diehm et al., 2019)، ودراسة (مكاديا) وآخرين (Makadia et al., 2017) واختلفت مع دراسة (فيلاسكو) وآخرين (Velasco et al., 2023).

ويرجع الباحثان نتائج الدراسة إلى الصدمات المستمرة التي يواجهها الأخصائيون النفسيون في فلسطين نتيجة الأزمات الناجمة عن الاحتلال، وتظهر الإحصائيات أن عدداً كبيراً من هؤلاء الأخصائيين يحملون تاريخاً شخصياً من الصدمات، ؛ لأن فلسطين تعدّ منطقة ساخنة شهدت العديد من التصعيدات والحروب، تركت أثراً سلبية على كافة أفراد المجتمع بما فيهم الأخصائيون النفسيون كونهم جزءاً من المجتمع الفلسطيني، يتعرضون لمشكلات وأزمات مشابهة لتلك التي يواجهها المسترشدون الذين يتعاملون معهم، بالإضافة إلى طبيعية فلسطين كونها أرضاً محتلة منذ مدة طويلة، وتعد من المجتمعات المهمشة حيث إن الظلم التاريخي، والتمييز المنهجي يسهمان في زيادة آثار الصدمة بشكل ملحوظ، وهذا ما أكد عليه (بيكيس وستارز) (Békés & Starrs, 2024)، أثرت سلباً على جودة الخدمات النفسية المقدمة، ولا تقتصر هذه الصدمات على التجارب المباشرة فقط، بل يتعرض الأخصائيون أيضاً لصدمات غير مباشرة من حالات المسترشدين، حيث يتأثرون برواياتهم عن تجاربهم المؤلمة، مما يؤدي إلى تغييرات في أنماط تفكيرهم، وظهور أعراض مشابهة لأعراض كرب ما بعد الصدمة. وفيما يتعلق بالتحويل المضاد، ومع تزايد العبء العاطفي نتيجة لطبيعة عملهم. وبالرغم من أن مستوى الصدمات متوسط إلا أن نتائج الدراسة أظهرت أن مستوى التحويل المضاد لدى أفراد عينة الدراسة مرتفع؛ إذ يواجه الأخصائيون النفسيون في كثير من الأحيان قصصاً مؤلمة تتناغم، وتؤدي إلى ظاهرة التحويل المضاد مع تجاربهم الشخصية، ويقوم الأخصائيون النفسيون بتوجيه استجاباتهم العاطفية نحو مسترشدتهم. يمكن أن ينتج عن ذلك حلقة مفرغة من الإرهاق العاطفي، حيث يسترجع الأخصائيون النفسيون ذكريات مؤلمة في أثناء سعيهم لدعم الآخرين، مما قد يؤثر على أسلوبهم في تقديم الخدمات، وطريقتهم المهنية، ويسلط هذا التفاعل المعقد الضوء على أهمية أنظمة الدعم وممارسات الرعاية الذاتية داخل المهنة للتخفيف من الآثار السلبية المحتملة على كل من الصحة الشخصية، ورعاية المسترشدين، تاريخياً، وعدّ (سليموند فرويد) أن التحويل المضاد يمثل عائقاً أمام التدخل الفعال. ومع ذلك، فإن الآراء الحديثة تعترف بفوائده المحتملة، حيث يمكن أن يقدم التحويل المضاد رؤية قيمة حول تجارب المسترشد وأنماط العلاقات، مما يعزز التعاطف، ويوجه التدخلات العلاجية عند إدارته بشكل صحيح كما عرضها (فرويد) (Freud, 1974).

فيما يتعلق بمهارات الرعاية المستتيرة، كانت النتائج إيجابية للغاية، وذلك بفضل الكفاءات المتوفرة في فلسطين في مجال التدخل في أثناء الأزمات. هذه الكفاءات اكتسبت من التجارب الميدانية الغنية بالصدمات المتنوعة، مما أتاح لهم اكتساب خبرات عملية قيمة. بالإضافة إلى ذلك، هناك اهتمام كبير لتطوير المهارات المهنية للأخصائيين، ليتمكنوا من مواكبة التطورات الميدانية، خاصة في أوقات الأزمات. إن المهارات المتقدمة في الرعاية المستتيرة لدى المهنيين الفلسطينيين تعكس بشكل مباشر خبراتهم الواسعة، واهتمامهم العميق بالتطوير المهني، مما يمكنهم من مواجهة التحديات الناتجة عن الأزمات المستمرة بفعالية.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد علاقة ارتباطية بين الصدمات، ومهارات تقديم الرعاية المستتيرة للأخصائيين النفسيين؟

للإجابة عن السؤال الثاني، حسب معامل (ارتباط بيرسون) (Person Correlation) للصدمات، ومهارات الرعاية المستتيرة للصدمات لدى الأخصائيين النفسيين، كما هو موضح في الجدول (13):

جدول (13): يوضح معاملات ارتباط (بيرسون) بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقاييس الصدمات ومهارات الرعاية المستنيرة للصدمة لدى الأخصائيين النفسيين (ن=199)

المقاييس	الصدمة	مهارات الرعاية المستنيرة للصدمة
الصدمة	1	.032
مهارات الرعاية المستنيرة للصدمة	.032	1

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

يتضح من الجدول (13) عدم وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، بين الصدمات ومهارات الرعاية المستنيرة لدى الأخصائيين النفسيين، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط (بيرسون) (.032).

يوضح الباحثان أن عدم وجود علاقة ارتباطية بين التعرض للصدمة لدى الأخصائيين النفسيين ومهاراتهم في تقديم الرعاية المستندة إلى الصدمات يعود إلى أن مستوى الصدمات الذي أظهرته نتائج الدراسة لا يشكل عائقاً أمام تقديم الخدمات النفسية من الأخصائيين للمستفيدين الذين تعرضوا للصدمة. فإذا كانت النتائج مرتفعة، وتؤثر على أداء الأخصائي النفسي (Pau et al., 2020)، فإن التدخل الإشرافي يصبح ذا أهمية كبيرة في مجال النمو الشخصي للأخصائيين النفسيين (Bradley & Becker, 2021)، في إطار تخفيض حدة تلك الصدمات من برامج إشرافية تتناول الرعاية الذاتية (أبو يوسف، 2023)، وكون الأخصائيين النفسيين مستوى صدماتهم متوسط لا يؤثر بشكل كبير على الصحة النفسية إلى حد الاضطراب الشديد الذي يؤثر على بناء العلاقة المهنية، والخدمات النفسية المقدمة منهم، يمكنهم تقديم مهارات الرعاية المستنيرة للمسترشدين المتعرضين للصدمة النفسية.

إجابة السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الصدمات ومهارات تقديم الرعاية المستنيرة للأخصائيين النفسيين تعزى لمتغير (مكان السكن، الجنس)؟

للإجابة على السؤال استعمل الباحثان أسلوب تحليل التباين "بدون تفاعل" (MANCOVA)، حيث يظهر الجدول (14) نتائج تحليل التباين للصدمة لدى الأخصائيين النفسيين باختلاف متغيرات (الجنس، مكان السكن).

جدول (14) يبين نتائج تحليل التباين (بدون تفاعل) متوسطات للصدمة لدى الأخصائيين النفسيين باختلاف متغيرات (الجنس، مكان السكن)

المجال	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مجموع مربعات الانحرافات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
		SS	DF	MS		
الجنس	صدمة مباشرة	.391	1	.391	.922	.338
	الصدمة غير المباشرة	.383	1	.383	.701	.403
	التحويل المضاد	.189	1	.189	.384	.536
	الكلية	.139	1	.139	.481	.489
مكان الإقامة	صدمة مباشرة	4.810	2	2.405	5.665	.004**
	الصدمة غير المباشرة	2.855	2	1.427	2.614	.076

التحويل المضاد	.753	2	.377	.767	.466
الكلبي	1.961	2	.981	3.382	.036**
صدّات مباشرة	81.946	193	.425		
الصدّات غير المباشرة	105.383	193	.546		
التحويل المضاد	94.750	193	.491		
الكلبي	55.970	193	.290		
صدّات مباشرة	2503.361	199			
الصدّات غير المباشرة	2416.857	199			
التحويل المضاد	3141.813	199			
الكلبي	2569.239	199			

يتضح من الجدول (14) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة من العينة الصدمات على الدرجة الكلية باختلاف متغيرات الجنس (489)، وكانت مستوى الدلالة وفق مجالات مقياس الصدمات على التوالي: الصدمات المباشرة، الصدمات غير المباشرة، التحويل المضاد (338. 403. 536)، وبناء عليه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) في مستوى الصدمات ومجالاته لدى الأخصائيين النفسيين تبعاً لمتغيرات الجنس.

بينما ظهرت قيمة مستوى الدلالة المحسوبة من العينة للصدمات على الدرجة الكلية باختلاف كتغيرات مكان السكن (036. **)، وكانت مستوى الدلالة وفق مجالات مقياس الصدمات على التوالي: الصدمات المباشرة، الصدمات غير المباشرة، التحويل المضاد (004. 076. 466)، وبناء عليه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) في مستوى الصدمات، ومجال الصدمات المباشرة لدى الأخصائيين النفسيين تبعاً لمتغيرات مكان السكن، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) عند مجال الصدمات غير المباشرة، والتحويل المضاد.

ولإيجاد أيضاً موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية للصدمات لدى الأخصائيين النفسيين الدالة باختلاف مكان السكن أجري اختبار (LSD)، والجدول (15) يوضح ذلك.

جدول (15) نتائج المقارنات البعدية باستخدام اختبار (LSD) للصدمات لدى الأخصائيين النفسيين الدالة باختلاف مكان السكن

المجال	مكان السكن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الصدمة المباشرة	المحافظات الجنوبية	3.62	.074
	المحافظات الشمالية	3.42	.095
	القدس	3.01	.174
الصدّات غير المباشرة	المحافظات الجنوبية	3.37	.084
	المحافظات الشمالية	3.57	.108
	القدس	3.08	.197
التحويل المضاد	المحافظات الجنوبية	3.98	.079
	المحافظات الشمالية	3.93	.102

القدس	3.73	.187
المحافظات الجنوبية	3.50	.061
المحافظات الشمالية	3.60	.078
القدس	3.21	.144

ويتضح من جدول (15) وجود فروق دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين الفروق بين المتوسطات الحسابية الصدمات لدى الأخصائيين النفسيين الدالة باختلاف مكان السكن لصالح المحافظات الجنوبية، بينما ظهرت النتائج وجود فروق دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين الفروق بين المتوسطات الحسابية الصدمات المباشرة لصالح المحافظات الجنوبية. للإجابة على نتائج تحليل التباين لمهارات الرعاية المستتيرة للصدمات لدى الأخصائيين النفسيين باختلاف متغيرات (الجنس، مكان السكن).

جدول (16) يبين نتائج تحليل التباين (بدون تفاعل) متوسطات لمهارات الرعاية المستتيرة للصدمات لدى الأخصائيين النفسيين باختلاف متغيرات (الجنس، مكان السكن)

المجال	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مجموع مربعات الانحرافات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
		SS	DF	MS		
	مهارات التدخل	.216	1	.216	.514	.474
الجنس	الكفاءة المهنية	2.617	1	2.617	6.430	**.012
	الكلي	.919	1	.919	2.696	.102
	مهارات التدخل	2.786	2	1.393	3.319	**.038
مكان الإقامة	الكفاءة المهنية	1.045	2	.523	1.284	.279
	الكلي	1.516	2	.758	2.222	.111
	مهارات التدخل	80.992	193	.420		
الخطأ	الكفاءة المهنية	78.553	193	.407		
	الكلي	65.813	193	.341		
	مهارات التدخل	3390.125	199			
كلي	الكفاءة المهنية	2995.583	199			
	الكلي	2569.239	199			

يتضح من الجدول (16) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة من العينة الصدمات على الدرجة الكلية باختلاف متغيرات الجنس (.102)، وكانت مستوى الدلالة وفق مجالات مقياس مهارات الرعاية المستتيرة للصدمات على التوالي مهارات التدخل، الكفاءة المهنية (.474، .012)، وبناء عليه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha < .05$) في مهارات الرعاية المستتيرة للصدمات لدى الأخصائيين النفسيين تبعاً لمتغيرات الجنس، وظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على

مستوى الدلالة ($\alpha < .05$) مهارات التدخل لمتغيرات مكان الجنس، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha < .05$) للكفاءة المهنية تبعاً لمتغير مكان الجنس.

بينما ظهرت قيمة مستوى الدلالة المحسوبة من العينة للصددمات على الدرجة الكلية باختلاف كتغيرات مكان السكن (.111)، وكانت مستوى الدلالة وفق مجالات مقياس مهارات الرعاية المستتيرة للصددمات على التوالي مهارات التدخل، الكفاءة المهنية (.038، .279)، وبناء عليه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha < .05$) في مهارات الرعاية المستتيرة للصددمات لدى الأخصائيين النفسيين تبعاً لمتغيرات مكان السكن، وظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha < .05$) مهارات التدخل لمتغيرات مكان السكن، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha < .05$) للكفاءة المهنية تبعاً لمتغير مكان السكن.

ولإيجاد أيضاً موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمهارات الرعاية المستتيرة لدى الأخصائيين النفسيين الدالة باختلاف الجنس أُجري اختبار (LSD)، والجدول (17) يوضح ذلك.

جدول (17) نتائج المقارنات البعدية باستعمال اختبار (LSD) لمهارات الرعاية المستتيرة لدى الأخصائيين النفسيين لدى الأخصائيين النفسيين الدالة باختلاف الجنس

المجال	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارات التدخل	ذكر	4.17	.572
	أنثى	4.04	.686
الكفاءة المهنية	ذكر	4.10	.609
	أنثى	3.73	.655
الكلية	ذكر	4.14	.535
	أنثى	3.91	.612

ويتضح من جدول (17) وجود فروق دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < .05$) بين الفروق بين المتوسطات الحسابية للصددمات لدى الأخصائيين النفسيين الدالة باختلاف الجنس لصالح الذكور على مجال الكفاءة المهنية.

ولإيجاد أيضاً موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمهارات الرعاية المستتيرة لدى الأخصائيين النفسيين الدالة باختلاف مكان السكن أُجري اختبار (LSD)، والجدول (18) يوضح ذلك.

جدول (18) نتائج المقارنات البعدية باستعمال اختبار (LSD) لمهارات الرعاية المستتيرة لدى الأخصائيين النفسيين لدى الأخصائيين النفسيين الدالة باختلاف مكان السكن

المجال	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارات التدخل	المحافظات الجنوبية	4.22	.560
	المحافظات الشمالية	3.90	.740
	القدس	3.89	.714
الكفاءة المهنية	المحافظات الجنوبية	3.90	.611
	المحافظات الشمالية	3.81	.711
	القدس	3.57	.675
الكلية	المحافظات الجنوبية	4.08	.518
	المحافظات الشمالية	3.86	.687
	القدس	3.75	.609

ويتضح من جدول (18) وجود فروق دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الفروق بين المتوسطات الحسابية الصدمات لدى الأخصائيين النفسيين الدالة باختلاف الجنس لصالح المحافظات الجنوبية على مجال مهارات التدخل.

توضح نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة لصالح الجنس، ويرجع ذلك إلى شدة الأحداث التي تعرضت لها فلسطين بشكل عام، والمحافظات الجنوبية بشكل خاص. كما أن الأخصائي النفسي يمتلك المهارات والمرونة اللازمة للتعامل مع هذه الأحداث بصرف النظر عن كونهم ذكوراً أو إناثاً. ومع ذلك، وجدت فروق لصالح المحافظات الجنوبية في مجال الصدمات، حيث تعدّ المحافظات الجنوبية منطقة ساخنة تعرضت للتدمير الكامل، وتعرض للقصف والنزوح والدمار منذ أكثر من أربعة عشر شهراً حتى وقت إجراء هذه الدراسة. في المقابل، لم تتأثر المحافظات الشمالية، والقدس بشكل كبير من العدوان الشديد، لكن نسبة الصدمات غير المباشرة كانت أعلى لدى الأخصائيين النفسيين في المحافظات الشمالية، نتيجة لتأثرهم بالأحداث الصادمة القادمة من المحافظات الجنوبية، بالإضافة إلى الروايات التي يسمعونها من المسترشدین وزملائهم في المحافظات الجنوبية، فضلاً عن المشاهد الصادمة التي تعرض على القنوات التلفزيونية ومواقع التواصل الاجتماعي.

فيما يتعلق بمهارات تقديم الرعاية المستتيرة للصدمات، كانت الفروق في مستوى الكفاءة أعلى لصالح الذكور، يعود ذلك إلى أن تمتع الأخصائيين النفسيين الذكور بقدرات أعلى من الإناث في تقديم الخدمات النفسية وقت الأزمات، وذلك لخطورة تقديم الخدمات في أثناء الحرب خوفاً على حياتهن، كما يتطلب التنقل في الأزمات خطورة.

في ختام هذه الورقة البحثية، تم استعراض الصدمات التي يواجهها الأخصائيون النفسيون في مختلف مناطق فلسطين. وقد قدمت الدراسة رؤى بحثية لمختصين في مجال الصدمات، حيث تسلط الضوء على دورهم الحيوي والمهم في المجتمع الفلسطيني. أظهرت نتائج الدراسات أن البيئة الفلسطينية ساهمت في زيادة الصدمات التي يتعرض لها الأفراد بشكل عام، والأخصائيون النفسيون بشكل خاص. كما كشفت النتائج عن أن نسبة الصدمات المباشرة التي تعرض لها الأخصائيون النفسيون في المحافظات الجنوبية تفوق تلك الموجودة في المحافظات الشمالية والقدس، وذلك بسبب تكرار الحروب في تلك المناطق. من ناحية أخرى، كانت النسبة الأكبر من الصدمات غير المباشرة لصالح المحافظات الشمالية، نتيجة التأثيرات التي يتعرض لها الأخصائيون النفسيون من تعاملهم مع المسترشدین، بالإضافة إلى الصدمات الناتجة عن الأحداث في المحافظات الجنوبية، إذ تؤثر الصدمات التي يتعرض لها الأخصائيون النفسيون خلال أزمات الحرب، بما في ذلك الصدمات الثانوية وغير المباشرة والتحويل المضاد، بشكل كبير على قدرتهم على الخدمات النفسية؛ في حين قد يكتسب بعض الأخصائيين النفسيين تعاطفاً ومرونة أكبر، قد يواجه آخرون تحديات كبيرة على مستوى الصحة النفسية، مما يؤثر سلباً على فاعليتهم المهنية، وتتطلب الرعاية المستتيرة إلى الصدمات مهارات مثل: التعاطف، والاستماع النشط، وخلق بيئات آمنة، مما يجعل الصدمات التي يتعرض لها الأخصائيون النفسيون تعزز، أو تضعف هذه القدرات في حال كانت على مستويات مرتفعة؛ لذا، فإن وجود أنظمة دعم قوية، مثل: الإشراف ودعم الأقران، وممارسات الرعاية الذاتية، يعد أمراً ضرورياً. يضاف إلى ذلك، تعدّ برامج التدريب المتخصصة التي تركز على الرعاية المستتيرة إلى الصدمات واستراتيجيات الرعاية الذاتية أساسية لإعداد الأخصائيين النفسيين للعمل في بيئات الحرب ذات الضغط العالي. إن معالجة صدمات الأخصائيين النفسيين لا تحمي صحتهم النفسية فحسب، بل تضمن أيضاً تقديم رعاية فعالة ورحيمة للسكان المتضررين.

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، توصي الباحثان بما يلي:

1. بناء برامج إشرافية تهدف إلى تقليل الصدمات النفسية لدى الأخصائيين النفسيين.
2. تصميم برامج إشرافية تهدف إلى تقليل الصدمات غير المباشرة لدى الأخصائيين النفسيين.
3. تفعيل البرامج الإشرافية التي تتناول التحويل غير المضاد للأخصائيين النفسيين.
4. تعزيز مهارات الرعاية المستتيرة لدى الأخصائيين النفسيين في جميع محافظات فلسطين.

وبناء عليه تقترح الباحثة

- 1-تطبيق دراسات كمية لتقييم مستويات الصدمات النفسية لدى المرشدين النفسيين بعد انتهاء الحرب على غزة (2023).
- 2-إجراء دراسة نوعية لاستكشاف للتعرف إلى العوامل المسببة للصدمات النفسية لدى الأخصائيون النفسيون في فلسطين.

المصادر والمراجع العربية

- الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2024). التقرير اليومي لحصيلة العدوان على فلسطين، تم الاسترجاع في (٢٠٢٤/١٠/٠٨): https://www.pcbs.gov.ps/site/lang_en/1405/Default.aspx
- علام، صلاح الدين. (2006). الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، القاهرة: دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع.
- أبو يوسف، محمد. (2023). برنامج إشرافي إرشادي لتنمية مهارات الرعاية الذاتية وفاعلية الذات الإرشادية لدى المرشدين في وكالة الغوث بغزة، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الأقصى-غزة.

References

- Palestinian Central Bureau of Statistics. (2024). Daily report on the outcome of the aggression against Palestine. Retrieved on (08/10/2024): https://www.pcbs.gov.ps/site/lang_en/1405/Default.aspx (in Arabic)
- Alam, Salah El-Din. (2006). Educational and Psychological Tests and Measurements, Cairo: Dar Al-Ulum for Investigation, Printing, Publishing and Distribution. (in Arabic).
- Abu Yousef, Muhammad. (2023). A supervisory guidance program to develop self-care skills and guidance self-efficacy among counselors at UNRWA in Gaza, (unpublished doctoral dissertation), Al-Aqsa University-Gaza. (in Arabic).
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Ahmead, M., Abu Turki, M., & Fawadleh, L. (2024). The prevalence of PTSD and coping strategies among Palestinian mental health professionals during political violence and wartime. *Frontiers in Psychiatry*, 15, 1396228. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2024.1396228>
- Peters, V. K., Harvey, E. M., Wright, A., Bath, J., Freeman, D., & Collier, B. (2018). Impact of a TeamSTEPPS trauma nurse academy at a level 1 trauma center. *Journal of Emergency Nursing*, 44(1), 19-25. <https://doi.org/10.1016/j.jen.2017.09.012>
- Bailey, A., Tickle, A., & Sabin-Farrell, R. (2024). 'Isn't it mad that we're all psychologists and we can't talk about our feelings?': A mixed-methods study exploring trainee clinical psychologists' experience of (non) disclosure of psychological distress during training. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 31(1), e2941. <https://doi.org/10.1002/cpp.2941>
- Barre, K., De Boer, S., & Guarnaccia, C. (2024). Vicarious trauma and posttraumatic growth among victim support professionals. *Current Psychology*, 43(4), 3056-3069. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04398-3>
- Beckmann, J., Wenzel, T., Hautzinger, M., & Kizilhan, J. I. (2022). Training of psychotherapists in post-conflict regions: A Community case study in the Kurdistan Region of Iraq. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 947903. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.947903>
- Berring, L. L., Holm, T., Hansen, J. P., Delcomyn, C. L., Søndergaard, R., & Hvidhjelm, J. (2024). Implementing Trauma-Informed Care—Settings, Definitions, Interventions, Measures, and Implementation across Settings: A Scoping Review. *Healthcare*, 12(9), 908. <https://doi.org/10.3390/healthcare12090908>
- Bride, B. E. (2004). The impact of providing psychosocial services to traumatized populations. *Stress, Trauma, and Crisis*, 7(1), 29-46. <https://doi.org/10.1080/15434610490281101>
- Bride, B. E., Radey, M., & Figley, C. R. (2007). Measuring compassion fatigue. *Clinical Social Work Journal*, 35, 155-163. <https://doi.org/10.1007/s10615-007-0091-7>
- Bradley, W. J., & Becker, K. D. (2021). Clinical supervision of mental health services: A systematic review of supervision characteristics and practices associated with formative and restorative outcomes. *The Clinical Supervisor*, 40(1), 88-111. <https://doi.org/10.1080/07325223.2021.1904312>
- Békés, V., & Starrs, C. J. (2024). Transgenerational trauma: Perceived parental style, children's adaptational efforts, and mental health outcomes in second generation and third generation holocaust offspring in Hungary. *American Journal of Orthopsychiatry*. <https://doi.org/10.1037/ort0000701>
- Canfield, J. (2005). Secondary traumatization, burnout, and vicarious traumatization: A review of the literature as it relates to therapists who treat trauma. *Smith College Studies in Social Work*, 75(2), 81-101. <https://doi.org/10.1080/00377310509524418>
- Clay, S., Cravens, J., & Dutton, C. (2024). The Difficulty of Bearing Witness: Experiences of Educators and Therapists with Childhood Trauma. *American Journal of Qualitative Research*, 8(1), 71-88. <https://doi.org/10.29333/ajqr/13045>
- Cunha, C., & Gomes, M. (2024). The imperative of trauma-informed care: A comprehensive review and strategies

- for implementation in health services. *European Psychiatry*. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2024.123>
- Elisseou, S. (2023). Trauma-informed care: A missing link in addressing burnout. *Journal of Healthcare Leadership*, 15, 169-173. <https://doi.org/10.2147/JHL.S389876>
- Diehm, R. M., Mankowitz, N. N., & King, R. M. (2019). Secondary traumatic stress in Australian psychologists: Individual risk and protective factors. *Traumatology*, 25(3), 196. <https://doi.org/10.1037/trm0000196>
- Duncan, S., & Pond, R. (2024). Effective burnout prevention strategies for counsellors and other therapists: A systematic review and meta-synthesis of qualitative studies. *Counselling Psychology Quarterly*, 1-30. <https://doi.org/10.1080/09515070.2024.1234567>
- Freedman, S. A., & Tuval Mashlach, R. (2018). Shared trauma reality in war: Mental health therapists' experience. *PLoS ONE*, 13(2), e0191949. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0191949>
- Freud, S. (1974). The future prospects of psycho-analytic therapy. *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, 11, 139-151.
- Garcia, E. (2011). A tutorial on correlation coefficients. Retrieved October 18, 2024, from <https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf>
- Gori, A., Topino, E., & Musetti, A. (2024). Pathways towards posttraumatic stress symptomatology: A moderated mediation model including perceived stress, worry, and defense mechanisms. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 16(6), 903. <https://doi.org/10.1037/tra0001234>
- Hodas, G. R. (2006). Responding to childhood trauma: The promise and practice of trauma informed care. *Pennsylvania Office of Mental Health and Substance Abuse Services*, 177, 5-68.
- Isobel, S., & Delgado, C. (2018). Safe and collaborative communication skills: A step towards mental health nurses implementing trauma informed care. *Archives of Psychiatric Nursing*, 32(2), 291-296. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2017.11.001>
- Jain, N., Prasad, S., Czárth, Z. C., Chodnekar, S. Y., Mohan, S., Savchenko, E., ... & Reinis, A. (2022). War psychiatry: Identifying and managing the neuropsychiatric consequences of armed conflicts. *Journal of Primary Care & Community Health*, 13, 21501319221106625. <https://doi.org/10.1177/21501319221106625>
- Kanno, H. (2010). Supporting indirectly traumatized populations: The need to assess secondary traumatic stress for helping professionals in DSM-V. *Health and Social Work*, 35(3), 225-228. <https://doi.org/10.1093/hsw/35.3.225>
- Kearney, K., Ashtari, E., Emhoff, S., Fielden, C., Hernandez, S., & Ruiz, A. (2024). Training nurses in trauma-informed care to address workplace violence in inpatient settings. *Journal of Continuing Education in Nursing: Continuing Competence for the Future*, 55(3), 123-130. <https://doi.org/10.3928/00220124-20240212-03>
- Kim, J., Chesworth, B., Franchino-Olsen, H., & Macy, R. J. (2022). A scoping review of vicarious trauma interventions for service providers working with people who have experienced traumatic events. *Trauma, Violence, & Abuse*, 23(5), 1437-1460. <https://doi.org/10.1177/1524838021991310>
- Kounenou, K., Kalamatianos, A., Nikoitsiou, P., & Kourmoussi, N. (2023). The interplay among empathy, vicarious trauma, and burnout in Greek mental health practitioners. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4), 3503. <https://doi.org/10.3390/ijerph20043503>
- Makadia, R., Sabin-Farrell, R., & Turpin, G. (2017). Indirect exposure to client trauma and the impact on trainee clinical psychologists: Secondary traumatic stress or vicarious traumatization? *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 24(5), 1059-1068. <https://doi.org/10.1002/cpp.2064>
- Munishvaran, K., & Booyesen, D. D. (2022). The experiences of clinical psychologists in treating traumatic stress at a tertiary psychiatric hospital in the Eastern Cape: A qualitative study. *South African Journal of Psychiatry*, 28. <https://doi.org/10.4102/sajpsychiatry.v28i0.1800>
- Nassif, R. M., Husseini, M. E., Beaini, N., Choueiri, T., Tarazi-Sahab, L., & Moro, M. R. (2024). Working through multiple crises: The experience of psychotherapists and psychoanalysts in Lebanon. *BMC Psychology*, 12(1), 303. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01810-w>
- Pearlman, L. A., & Saakvitne, K. W. (2013). Treating therapists with vicarious traumatization and secondary traumatic stress disorders. In *Compassion fatigue* (pp. 150-177). Routledge.
- Pearlman, L., & MacIain, P. (1995). Vicarious traumatization: An empirical study of the effects of trauma work on trauma therapists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36, 558-565. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.36.5.558>
- Pau, K., Ahmad, A., & Tang, H. Y. (2020). Crisis, disaster, and trauma counseling: Implications for the counseling profession. *Journal of Critical Reviews*, 7(8), 736-739. <https://doi.org/10.31838/jcr.07.08.156>
- Pérez-Rojas, A. E., Lockard, A. J., Bartholomew, T. T., Janis, R. A., Carney, D. M., Xiao, H., ... & Hayes, J. A. (2017). Presenting concerns in counseling centers: The view from clinicians on the ground. *Psychological Services*, 14(4), 416. <https://doi.org/10.1037/ser0000136>
- Pranzo, E. I. (2018). *Imagery of Elements: A Trauma/Informed Dance Movement Therapy Method to Stabilize Adults in a Short-Term Psychiatric Hospital* (Doctoral dissertation, Drexel University).
- Steele, K., & van der Hart, O. (2019). The hypnotherapeutic relationship with traumatized patients: Pierre Janet's contributions to current treatment. In *Rediscovering Pierre Janet* (pp. 145-163). Routledge.
- Thang, C. K., Kucak, S., Garell, C. L., Masood, K. M., Calhoun, A. W., Lay, K., ... & Szilagyi, M. A. (2024).

- Development and Validation of a Trauma-Informed Care Communication Skills Assessment Tool. *Academic Pediatrics*. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2024.01.002>
- US Department of Health and Human Services. (2014). *SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach*. Retrieved from <https://www.samhsa.gov/trauma-violence>
- Velasco, J., Sanmartín, F. J., Gálvez-Lara, M., Cuadrado, F., & Moriana, J. A. (2023). Psychological effects of professional exposure to trauma and human suffering: Systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 24(3), 1656-1676. <https://doi.org/10.1177/15248380221093677>
- Wang, S., Schramm, L., & Berger, E. (2023). Psychologists' perceptions of assessing and treating trauma-exposed clients. *Australian Psychologist*, 58(1), 18-30. <https://doi.org/10.1080/00050067.2022.2151234>
- Zimmerman, G. M., & Posick, C. (2016). Risk factors for and behavioral consequences of direct versus indirect exposure to violence. *American Journal of Public Health*, 106(1), 178-188. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302920>

The Performance Level of Public Schools on Effective School Indicators in Jordan

Mohammad Mahmoud Al-Zyod

1 Researcher -Deputy Head of the Education Quality and Accountability Unit

Director of Directorate, Ministry of Education, Jordan.

Orchid No: 0009-0006-5269-2872

Email: aboayhem@gmail.com

Received:

8 Dec. 2024

Revised:

8 Dec. 2024

Accepted:

24 March. 2025

*Corresponding Author:

Mohammad Mahmoud Al-Zyod

Email:

aboayhem@gmail.com

Citation:

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

2023©jresstudy.

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](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Abstract

Objectives: The study aimed to reveal the level of performance of public schools on effective school indicators in Jordan during the academic year 2023/2024.

Methodology: The researcher used the descriptive analytical approach, the sample consisted of 503 schools distributed across the three regions, North, Center, South, including 171 boys' schools, 86 girls' schools, and 246 mixed schools, which were selected randomly from the Jordan schools according to the visits system in the Education Quality and Accountability Unit. The selected schools evaluated according to the twenty effective school indicators of the School and Directorate Development Program in the Jordanian Ministry of Education and according to the Education Quality and Accountability Unit procedures.

Results: The results indicated that the performance level of government schools on the indicators of effective schools in Jordan is acceptable at the performance level, the number of schools reached 318, and constituting 63.2%. The results also indicated statistically significant differences in performance in the areas of the effective school between boys' schools on the one hand and girls' schools and mixed schools on the other, in favor of girls' schools and mixed schools. The results also indicated that there were no statistically significant differences at the significance level of ($\alpha \leq 0.05$) in the overall performance and the three areas except for the student environment area for the indicators of the effective school, which is attributed to the nature of the building, and in favor of schools owned the Ministry of Education.

Conclusion: The study recommended improving the level of school performance by conducting a comprehensive assessment by analyzing strengths and weaknesses through quality indicators, in addition to conducting a periodic assessment of effective school indicators to identify areas that need improvement, especially in boys' schools. The study also recommended the need to reduce the negative impact of rented schools on the educational environment for students and to narrow the gap between owned and rented schools.

Keywords: School performance, effective school indicators.

مستوى أداء المدارس الحكومية على مؤشرات المدرسة الفاعلة في الأردن

محمد محمود الزبود

باحث، مدير مديرية، وزارة التربية والتعليم، الأردن.

رئيس وحدة جودة التعليم والمساءلة.

المراسل المعتمد: أ. محمد محمود الزبود

الملخص

الأهداف: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى أداء المدارس الحكومية على مؤشرات المدرسة الفاعلة في الأردن خلال العام الدراسي (2023/2024).

المنهجية: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الدراسة على عينة بلغت (503) مدرسة موزعة على الأقاليم الثلاثة (الشمال، الوسط، الجنوب)، منها (171) مدرسة ذكور، و(86) مدرسة إناث، و(246) مدرسة مختلطة، تم اختيارها بطريقة عشوائية من مدارس المملكة الأردنية الهاشمية وحسب نظام الزيارات في وحدة جودة التعليم والمساءلة. حيث تم تقييم هذه المدارس حسب مؤشرات المدرسة الفاعلة العشرين لبرنامج تطوير المدرسة والمديرية في وزارة التربية والتعليم الأردنية وحسب إجراءات وحدة جودة التعليم والمساءلة.

النتائج: أظهرت النتائج أن مستوى أداء المدارس الحكومية على مؤشرات المدرسة الفاعلة في الأردن في مستوى الأداء مقبول حيث بلغ عدد المدارس (318) وشكلت ما نسبته (63.2%)، كما أشارت النتائج أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على مجالات المدرسة الفاعلة بين مدارس الذكور من ناحية ومدارس الإناث والمدارس المختلطة من ناحية أخرى ولصالح مدارس الإناث والمدارس المختلطة، كما أشارت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الأداء الكلي وعلى المجالات الثلاثة ما عدا مجال بيئة الطالب لمؤشرات المدرسة الفاعلة تعزى لطبيعة البناء، ولصالح المدارس المملوكة لوزارة التربية والتعليم. **الخلاصة:** أوصت الدراسة بتحسين مستوى أداء المدارس من خلال إجراء تقييم شامل بتحليل نقاط القوة والضعف من خلال مؤشرات الجودة، وإجراء تقييم دوري لمؤشرات المدرسة الفاعلة لتحديد المجالات التي تحتاج إلى التحسين، وخاصة بمدارس الذكور، وضرورة تقليل التأثير السلبي على الطلاب في المدارس المستأجرة وتحسين بيئتهم التعليمية ولتقليل الفجوة بين المدارس المملوكة والمستأجرة.

الكلمات المفتاحية: أداء المدارس، مؤشرات المدرسة الفاعلة.

المقدمة

يعتبر التعليم أحد أهم الركائز التي تهتم بها الدول المتقدمة، وذلك إيماناً منها بأهمية التعليم في تقدم المجتمعات وازدهارها، وأن التعليم هو الطريق الصحيح نحو تحقيق التنمية والرفاه للمجتمعات البشرية، ويعد التعليم أداة لتحقيق المساواة بين الأشخاص بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية أو الاقتصادية، حيث يوفر فرصاً متكافئة للجميع. إنه الأداة التي تمكن الأشخاص من تطوير مهاراتهم ومعارفهم، مما يساهم في تحسين جودة الحياة وتحقيق التنمية الشاملة.

لقد بات إصلاح منظومة التربية والتعليم من القضايا الرئيسية التي تؤرق بال المسؤولين الحكوميين في شتى أنحاء المعمورة إيماناً منهم بأن تكوين الرأسمال البشري يعد الدعامة الأساسية لكل نهضة اقتصادية واجتماعية وتنمية مجتمعية مستدامة. وقد تُرجم هذا في تبني العديد من المقاربات وتجريب الكثير من وصفات الإصلاح، قصد الوصول بالتعليم إلى أعلى المستويات وانعكاس ذلك على جودة التكوين والتأهيل للموارد البشرية لتمكينها من الاندماج في محيط عالمي يتميز بالتنافسية في جميع المجالات ومواكبة التطورات والتحديات التي يشهدها العصر مع تنامي اقتصاديات المعرفة وتحديات العولمة.

غير أن إصلاح التعليم يحتاج إلى نظرة شاملة لكافة الجوانب والمجالات، نظراً لتجاوز المقاربات التجزئية والحلول الترقيعية وتتعدى البعد الكمي. فالإصلاح يجب أن يكون شمولياً ومبنياً على النوعية والجودة في مختلف مكونات المنظومة التربوية. لهذا اختارت بعض الدول الرائدة في مجال التعليم اعتماد نظام الجودة في إصلاح منظوماتها التربوية، نظام أبان عن نجاعته وفعاليتها في تحقيق النتائج المرجوة (أحمد، 2018).

وتُعدّ الجودة القاعدة التي تُبنى عليها مفاهيم وفلسفة الجودة الشاملة، إذ عرّف كروسبي (1979) الجودة بأنها مطابقة الاحتياجات والمواصفات وانعدام العيوب واتمام العمل من المرة الأولى بصورة صحيحة، ويراها آخرون بأنها الأسلوب الكامل والشامل لتطوير الأداء بطريقة بناء الثقافات التنظيمية العميقة (غرباوي، 2020)، وعرّفها الجمعية الأمريكية بأنها الخصائص والصفات الكلية للسلعة أو الخدمة المقدمة التي تلبي الحاجات، كما وعرّفها هيئة المواصفات البريطانية (BST) بأنها صفات وخواص المنتج التي تشبع الاحتياجات (راضي والعربي، 2016).

ويرى الباحث أن الجودة هي نظام إداري يركز على مجموعة من القيم ويعتمد على توظيف البيانات والمعلومات الخاصة بالعاملين قصد استثمار مؤهلاتهم وقدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي بغية تحقيق التحسن المستمر للمؤسسة.

وتعتبر إدارة الجودة الشاملة أحد المفاهيم الحديثة التي لم يجمع على تعريف واحد لها، على الرغم من انتشارها؛ وذلك لتعدد الآراء والمنطلقات النظرية، ومثال على ذلك عرّفها معهد المقاييس البريطاني على أنها فلسفة إدارية شاملة لكل النشاطات الخاصة التي من خلالها تلبي احتياجات العميل والمجتمع وتحقق الأهداف بأكفاً طريقة وأقل كلفة (حمدان والزيون، 2019). بينما عرّفها معهد الجودة الأمريكي بأنها تأدية العمل بصورة صحيحة من المرة الأولى. ويمكن القول بأنها مدخل إداري يتضمن المهام والأعمال التي تتطلب التزاماً تاماً بالتركيز على جودة الأداء بفاعلية بجهد ووقت أقل مع رضا متلقي الخدمة (قشمر وآخرون، 2019).

وأصبح تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة (TQM) ضرورياً في مجال التعليم وبشكل خاص التعليم المدرسي، بعد نجاحه في عالم الأعمال، وذلك بالمرور بعملية التكيف والتعديل حسب اللزوم. وهناك العديد من الجوانب التي تحدد جودة التعليم في المدارس ويمكن إيجازها في الجوانب الآتية: مباني جيدة الصيانة، معلمون متميزون، قيم أخلاقية عالية، نتائج امتحانات ممتازة، التخصص، ودعم أولياء الأمور، ورجال الأعمال والمجتمع المحلي، والموارد الوفيرة، والتطبيق بأحدث التقنيات، والقيادة القوية والهادفة، ورعاية واهتمام التلاميذ والطلاب، منهاج متوازن، أو مزيج من هذه العوامل (Sallis, 1993).

وتشير الجودة في المجال التربوي إلى مجموعة من المعايير والإجراءات يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي، وتشير كذلك إلى المواصفات والخصائص المتوقعة في هذا المنتج وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات مع توفر أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية (البيلوي وآخرون، 2015).

والجودة في التعليم هي تلك العملية التي تهدف إلى الارتقاء بالعملية التعليمية وتحقيق نقلة نوعية من خلال تطبيق حزمة من الإجراءات والأنظمة التعليمية وتوثيق للبرامج التعليمية المختلفة، وجدير بالذكر أن هذا الارتقاء في العملية التعليمية يتكون من خلال رفع المستويات المختلفة لدى الطلاب، سواء كانت هذه المستويات على الصعيد الجسمي، أو النفسي، أو حتى الاجتماعي والعقلي مما يؤدي إلى تحسين المستويات التعليمية لهؤلاء الطلاب وقدرتهم على القيام بالعمليات التعليمية المختلفة، ولا تقتصر جودة التعليم على الطلاب فقط، بل تشمل أيضاً نواحي مختلفة كالمعلم والمنهج الدراسي والمجتمع المدرسي والبيئة المحيطة (عبدالرؤوف والمصري، 2014).

وتجتهد الكثير من دول العالم لتحسين أنظمة التعليم عبر تطوير إدارات مدرسية فاعلة، إذ إنها المسؤولة عن إعداد وتنفيذ البرامج التعليمية ومن ثم جودة المخرجات، وهذا الأمر استدعى ممارسة المساءلة في الأنظمة التربوية، وذلك للوصول إلى أفضل الممارسات والأكثر نجاحاً للعملية التعليمية (الحمود، 2007).

واهتمت دول الاتحاد الأوروبي بقضية المساءلة التعليمية فوضعتها موضع اهتمام حين وضعت الاستراتيجية التعليمية حتى عام (2010) م، وليكون تعليمها سبباً من أسباب جعلها أكثر مناطق العالم قدرة على المنافسة، وفي العالم العربي تصاعد الاهتمام بالمساءلة التربوية من خلال المؤتمرات الفكرية، فالمساءلة كانت أحد المنطلقات الفكرية القيمة الثمانية والمهمة، التي أكد عليها تقرير ورشة العمل الأولى التي عقدت بوزارة التربية والتعليم في مصر خلال الفترة من (9 - 11 يناير 2003)؛ لمناقشة خطة إعداد المستويات المعيارية القومية للتعليم في مصر، وضابط لنوعية التعليم وكفايته، وكذلك مؤتمر الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، تحت عنوان "الإدارة التربوية في البلدان العربية"، والذي عقد في بيروت في الفترة من (7-9/12/2000).

وتجدر الإشارة إلى أن مفهوم المساءلة الإدارية ارتبط في الأردن بالإصلاح الإداري، والبعد عن المحسوبية والعمل وفق مبدأ الجدارة وتكافؤ الفرص، والتركيز المتزايد على مخرجات التعليم" (بطاح، 2006: 8). وعقد المؤتمر التربوي الأول للجمعية التربوية الأردنية تحت عنوان "المساءلة في التربية" في عمان بالمملكة الأردنية الهاشمية، وذلك في الفترة من (10-11/5/1997) (أبو حشيش، 2010: 599).

وأشار سالبيرج (Sahlberg, 2010) إلى أهمية المساءلة كعامل محفز لتحسين أداء الأفراد ومساءلة المقصرين. ويعد تفعيل المساءلة كأحد المبادئ الأساسية في العمل الإداري، ووفق معايير محددة، خطوة جوهرية لتعزيز تصحيح مسار المنظمة. كذلك، يسهم تبني المساءلة كقيمة إدارية في إرساء ثقافة تنظيمية تركز على النتائج والشفافية، مما يعزز العلاقات بين الإدارة والموظفين ويدعم التماسك الاجتماعي.

والمساءلة التربوية كما يشير إليها سلامة (2013) ليست عملية عشوائية أو انفعالية تجاه الأخطاء، بل يجب أن تكون عملية منهجية ومدروسة. ويشمل ذلك مساءلة جميع الأطراف المعنية، بما في ذلك الإدارات التعليمية، ومديري المدارس، والمعلمين، والطلبة، ومجالس أولياء الأمور، والمجتمع المحلي، وذلك بطريقة مخططة وهادفة. وتكتسب المساءلة في المدارس أهمية خاصة، نظراً لأنها تمثل الحلقة التنفيذية للإدارة التربوية.

وتتضمن المساءلة ثلاثة أهداف رئيسية، كما أوردها (أخو أرشيدة، 2006) وهي:

- تُعد المساءلة وسيلة للرقابة، حيث تشكل إحدى آليات ضبط الأداء وتوجيهه، فيما تهدف الرقابة على السلطة إلى منع استغلال النفوذ.

- تسهم المساءلة بوصفها وظيفة تنظيمية في ضمان التزام ممارسي السلطة العامة بالقوانين، مما يعزز الشفافية والالتزام في الخدمة المدنية لكل من المواطن والمشرع والقائد.
- تمثل المساءلة عملية للتحسين المستمر، إذ تتيح فرصة لتقليل جوانب القصور في الأداء وتعزيز استعداد العاملين لتشخيص نقاط القوة والضعف، مما يسهم في تحسين الأداء بشكل متواصل.

وعلى صعيد آخر حددت وزارة التربية والتعليم الأردنية في برنامج تطوير المدرسة والمديرية أهدافاً تستهدف تلبية الاحتياجات ورفع الكفاءة المؤسسية، إلا أن هذا البرنامج لم يكن كافياً لتحقيق الأهداف التطويرية المنشودة. يعود ذلك إلى عدم توجيه النظام التربوي بشكل يحقق اللامركزية ويؤسس لنظام قوي للمساءلة. وبناءً على ذلك، ظهرت الحاجة الملحة لتصميم نظام مساءلة يستند إلى مؤشرات نوعية فعالة على مستوى المدرسة والمديرية. وفي هذا السياق، صدرت الإرادة الملكية السامية بمقتضى المادة (31) من الدستور، ووفق قرار مجلس الوزراء بتاريخ (2015/12/6)، بالموافقة على نظام جودة التعليم والمساءلة رقم (7) لسنة 2016، والصادر استناداً إلى المادتين (14) و(45) من قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994. وبموجب ذلك، تم تأسيس وحدة جودة التعليم والمساءلة في الوزارة، بحيث ترتبط مباشرة بمعالي الوزير وتتمتع باستقلالية تامة في عملها وإجراءاتها. وتمتلك الوحدة حق الوصول إلى المعلومات ذات الصلة بالتشريعات والدراسات والوثائق المرتبطة بمهامها. بدأت عملية تأسيس النظام للوحدة في نيسان 2014، وبدأت الوحدة بمزاولة عملها الرسمي في آذار 2016 (وزارة التربية والتعليم الأردنية، www.moe.gov.jo).

ومع تنامي حركة الإصلاح والتطوير التربوي انتهت النظرة التقليدية التي كانت ترى المدرسة كجهة منفذة لبرامج التطوير والإصلاح، دون إشراكها في صناعة القرارات التطويرية، حيث كان مركز الوزارة هو الجهة المسؤولة عن تحديد احتياجات المدارس، وتصميم برامج التنمية المهنية، وتقديم الدعم المتخصص. وكان دور المشرفين التربويين يتركز على تقييم أداء المعلمين والمدارس في تطبيق المنهاج. ومع تطبيق مشروع "تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة" في مرحلتيه الأولى والثانية، أصبحت المدرسة محوراً للتطوير ومركزاً للتغيير الإيجابي في النظام التربوي، وبات مطلوباً من مجتمع المدرسة أن يكون مؤهلاً وقادراً على إعداد خطة تطويرية تستجيب للاحتياجات المدرسية بكفاءة. كما تطور دور المشرف التربوي ليصبح أكثر تركيزاً على دعم المدرسة والمعلمين في عمليات التطوير والتحسين، مع بناء قدرات ومهارات العاملين في الميدان التربوي (وزارة التربية والتعليم، دليل تدريب القيادة التعليمية في إدارة الإشراف).

وتتجلى رؤية خطة تطوير المدرسة والمديرية في تقديم خدمات تربوية عالية الجودة، وبناء خطط تطويرية تشاركية، وبرامج تنمية مهنية مستدامة في ظل بيئة تعليمية آمنة لتحقيق تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة؛ إذ تسعى وزارة التربية والتعليم إلى ترجمة هذه الرؤية من خلال رسالة واضحة تتمحور حول رفد المجتمع بجيل قادر على تلبية متطلبات التعليم نحو الاقتصاد المعرفي من خلال التنمية المهنية للكوادر الإدارية والبشرية واستثمار الموارد المتاحة وبمشاركة فاعلة من المجتمع المحلي (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2015، أ).

وتتكون خطة تطوير المدرسة والمديرية التي تبنتها وزارة التربية والتعليم الأردنية من أربع مجالات وهي: التعلم والتعليم، وبيئة الطالب، والمدرسة والمجتمع، والقيادة والإدارة، وفيما يلي توضيح لتلك المجالات.

أولاً: التعلم والتعليم

هناك جانبان أساسيان للتعلم والتعليم، يتمثل أولهما في كيفية التركيز على ربط المعرفة بالحياة، وبناء القيم والاتجاهات الإيجابية، بالإضافة إلى التنوع في استراتيجيات التدريس والتقييم ومراعاة الفروق الفردية لتلبية احتياجات الطلبة، وتوظيف كفايات ومهارات التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (الموهوبين، وبطيئي التعلم، وصعوبات التعلم)، وهذا هو جانب المنهاج والتدريس، ويتمثل ثانيهما في أداء الطلبة والتقييم، والذي يتضمن متابعة تحصيل الطلبة بشفافية واستخدام نتائج تقييم الطلبة في دعم تعلمهم

والتخطيط لتطوير المدرسة، وتوظيف استراتيجيات وأساليب متنوعة لتعديل وضبط سلوك الطلبة (وزارة التربية والتعليم الأردنية ، 2015، ب).

ثانيًا: بيئة الطلبة

يتضمن هذا المجال ثلاثة جوانب أولهما: تركيز المدرسة الذي يشير إلى توفير المدرسة بيئة آمنة وصحية يتم صيانتها بشكل جيد ومستمر، وتمثيل طاقم المدرسة أنموذج قوّة للطلبة، والجانب الثاني دعم التعلم، والذي يشير إلى قيام المدرسة بنشر التوقعات الإيجابية والعالية لدى مجتمعها، وتوفير مصادر تعلم كافية تناسب احتياجات الطلبة التعليمية والتعلمية، وتساعد على تحمل مسؤولية تعلمهم، والجانب الثالث في هذا المجال هو التمكين والذي يشير إلى توفر فرص متنوعة للطلبة للمشاركة في الأنشطة القيادية، ولا بد من التأكيد على استمتاع الطلبة خلال وجودهم في المدرسة، وأن يشاركوا بفاعلية في المدرسة، وأن تكون المدرسة مكانًا جيدًا وآمنًا للتعلم (وزارة التربية والتعليم الأردنية ، 2015، ج).

ثالثًا: المدرسة والمجتمع

يتضمن هذا المجال جانبين أولهما: مشاركة أولياء الأمور، وثانيهما: مشاركة المجتمع (وزارة التربية والتعليم، 2015، د)، ويعتبر أولياء الأمور والمجتمع بشكل عام مشاركين أساسيين في تعلم الطلبة، وقد أسندوا مهمة تعليم أبنائهم للمدرسة، إلا أنهم يهتمون بمخرجات التعليم لأنهم معنيون بها، فالمدرسة وأولياء الأمور، والمجتمع أساس تطوير معارف الطلبة ومهاراتهم واتجاهاتهم لتحقيق اقتصاد المعرفة، وبناء مستقبل مجتمعاتهم، ومن هنا تبرز أهمية ظهور المدرسة المجتمعية التي تشير إلى العلاقة التشاركية والتعاونية بين الأسرة والمدرسة والمجتمع، بحيث يتعاونون في إطار وأسلوب ديمقراطي كامل، لتقديم الخدمات التي يحتاجها الطلبة والمجتمع المحلي، والتعرف على العلاقات التي تربط بينهما، ومن أجل حل المشكلات وتحسين المهارات، وتنمية الجهود المشتركة لتوضيح فرص التعليم لجميع أفراد المجتمع المحلي بكافة فئاته (عاشر، 2012).

رابعًا: القيادة والإدارة

تتطلب القيادة جمع عناصر العملية التعليمية معًا، بينما تتضمن الإدارة الاستخدام الحكيم والمناسب للمصادر المتاحة، لذا يركز هذا المجال على هذين الجانبين، ففي جانب القيادة يتم التركيز على انطلاق جميع أنشطة المدرسة من رؤيتها ورسالتها، والعمل كمجتمع تعلم، وتوفير فرص لتطوير العاملين مهنيًا، ودعم تطويرهم ذاتيًا، بالإضافة إلى توفير فرص للقيادة التشاركية للعاملين في المدرسة، وفي جانب الإدارة يتم التركيز على ثلاثة محاور أولهما ضرورة تمحور مبادرات التطوير المستمر في المدرسة حول المتعلم وأن تكون مبنية على النتائج، ويوجد إطار لمتابعتها وتقييمها، وثانيهما تبني مهنية اتصال مؤسسي في المدرسة، وثالثهما استثمار الموارد البشرية والمادة والمالية بصورة مثلى (وزارة التربية والتعليم الأردنية ، 2015، ه).

وبناء على ما تأسس يتم تقييم المدارس الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية وفق مؤشرات المدرسة الفاعلة العشرين وفق خطة تطوير المدرسة والمديرية بمجالاتها الأربعة آنفة الذكر، وتتولى وحدة جودة التعليم والمساءلة تقييم المدارس وفق برامج زيارات تقييمية معدة لهذا الغرض في كل عام دراسي.

مشكلة الدراسة

سعت وزارة التربية والتعليم إلى مواكبة التغيرات العالمية في مجال التعلم وبدأت في استحداث برامج تطويرية، وعلى أثرها ظهر برنامج تطوير المدرسة والمديرية، كما تسعى وزارة التربية والتعليم إلى تطوير نموذج مدرسي شامل يتسم بالفعالية والقدرة على التكيف والتجديد الذاتي، بهدف تحسين مخرجات التعليم وتعزيز بيئة الطلبة والمجتمع المدرسي، وتطوير القيادة والإدارة المدرسية. وتؤكد الوزارة أن التطوير التربوي القائم على الأسس النظرية فقط لا يمكن أن يحقق الأهداف المنشودة إلا إذا استند إلى الواقع العملي، حيث يجري التخطيط له بأسلوب منظم ومتسق لخدمة العملية التعليمية بكامل عناصرها (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2020).

وعلى الرغم من أن المؤسسات التربوية الأردنية أصبحت بيئة مناسبة لتطبيق مثل هذه البرامج، إلا أن الكثير من المدارس ما زالت بحاجة إلى تفعيل دورها وتحسينه في تحقيق أهداف خطة تطوير المدرسة والمديرية. حيث أشار تقرير توجيه السياسات للعام الدراسي (2024/2023) الصادر من وزارة التربية والتعليم وحدة جودة التعليم والمساءلة أن معظم المدارس حققت مستوى أداء متدنٍ وضعيف في مؤشرات: ربط المعرفة بالحياة، التنوع في استراتيجيات التدريس ومراعاة الفروق الفردية لتلبية احتياجات الطلبة، توظيف كفايات ومهارات التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث لا يراعي المعلمون حاجات الطلبة ذوي الإعاقة العقلية والحسية، وبطيء التعلم، وصعوبات التعلم، والموهوبين أثناء التخطيط والتنفيذ والتقييم، استخدام نتائج تقييم الطلبة الفردية والتراكمية للمدرسة بفعالية في دعم تعلم الطلبة وخطة المدرسة التطويرية، انطلاق جميع أنشطة المدرسة من رؤيتها ورسالتها. وأشار تقرير توجيه السياسات أن (69%) من المدارس التي حصلت على مستوى أداء ضعيف ومنتدٍ في الزيارات التقييمية لم تحقق أنشطتها وإجراءاتها تحسناً في مستوى أداء المؤشرات الضعيفة والمنتدنية بناءً على زيارات المتابعة (وزارة التربية والتعليم الأردنية ، 2024).

ومن خلال عمل الباحث في الوحدة لوحظ تفاوت أداء المدارس على مؤشرات المدرسة الفاعلة وفقاً للتقارير التي تصدرها وحدة جودة التعليم والمساءلة والملاحظات التي يرصدها المقيمون بشكل دوري، هذا التفاوت في الأداء يعكس تحديات مستمرة تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة، ويؤكد الحاجة إلى مساهمة تربوية تهدف لتحسين مخرجات التعليم وضمان تماشي أداء المدارس مع المعايير الوطنية للجودة.

وتأسياً على ما سبق تبرز الحاجة إلى دراسة تحليلية عميقة لتقييم مستوى أداء المدارس الحكومية بناءً على هذه المؤشرات، وذلك لفهم درجة تحققها في مجالات التعليم والتعلم، وبيئة الطالب، والعلاقة المدرسية مع المجتمع، والقيادة والإدارة. وتأتي هذه الدراسة للكشف عن مستوى أداء المدارس الحكومية على مؤشرات المدارس الفاعلة في المملكة الأردنية الهاشمية.

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين:

1. ما مستوى أداء المدارس الحكومية على مؤشرات المدرسة الفاعلة في الأردن؟
2. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) لدرجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في المدارس الحكومية تعزى لمتغيرات نوع المدرسة (ذكور - إناث - مختلطة)؟
3. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) لدرجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في المدارس الحكومية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية (أساسي، ثانوي)؟

أهمية الدراسة: تبرز أهمية الدراسة كالاتي:

الأهمية النظرية: هذه الدراسة تكتسب أهميتها من تناولها موضوعاً حديثاً تبنته وزارة التربية والتعليم الأردنية، وبسبب حداثة هذا البرنامج، لم تُجر دراسات كافية على مستوى المملكة بشكل عام، مما يجعل هذه الدراسة التي تسعى إلى قياس مستوى أداء المدارس الحكومية وفق مؤشرات المدرسة الفاعلة في الأردن تفيد في رسم الخطط المستقبلية والتركيز على نقاط الضعف والقوة في المدارس الحكومية. وقد ركزت الدراسة على تقييم مدى تحقق هذه المؤشرات في أربعة مجالات رئيسية، هي: التعليم والتعلم، بيئة الطالب، علاقة المدرسة بالمجتمع، والقيادة والإدارة، وذلك من وجهة نظر المعلمين.

الأهمية العملية: يُرجى من نتائج هذه الدراسة أن تُسهم في توضيح مستوى أداء المدارس الحكومية على مؤشرات المدرسة الفاعلة، وأن تفيد صناع القرار في وزارة التربية والتعليم والمختصين في رسم الخطط المستقبلية والوقوف على كل مجال من مجالات إنجاح

العملية التعليمية التعلمية في المدرسة، من خلال تطوير أداء المعلمين والإدارات المدرسية. كما من المتوقع أن تضيق هذه الدراسة قيمة جديدة إلى الأدب التربوي في مجال جودة التعليم.

حدود الدراسة: يتحدد مجال الدراسة بالحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة في تناولها مؤشرات المدرسة الفاعلة العشرية لبرنامج تطوير المدرسة والمديرية في وزارة التربية والتعليم الأردنية.
- **الحدود المكانية:** طبقت هذه الدراسة في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأقاليم الثلاثة في المملكة الأردنية الهاشمية.
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفترة: (2023/10/9 إلى 2024/5/16).

مصطلحات الدراسة

مؤشرات المدرسة الفاعلة: مجموعة من المعايير والممارسات التي تندرج ضمن أربعة مجالات رئيسية، هي: التعلم والتعليم، وبيئة الطالب، والعلاقة مع المجتمع المحلي، والإدارة المدرسية. يساهم تحقيق هذه المؤشرات في تطوير جميع جوانب العملية التعليمية، من تعزيز البيئة التعليمية للطلبة، إلى تحسين العمليات الإدارية، وصولاً إلى تعزيز التفاعل مع المجتمع المحلي. ونتيجة لذلك، يُتوقع أن يساهم تطبيق هذه المؤشرات في رفع التحصيل الأكاديمي للطلبة ودعم قيادة المدرسة لجهود التطوير والتجديد المستمرة) وزارة التربية والتعليم الأردنية، دليل تدريب القيادة التعليمية في إدارة الإشراف التربوي).

يُقاس مستوى أداء المدارس على مؤشرات المدرسة الفاعلة إجرائياً: من خلال الدرجة الكلية التي تحصل عليها المدرسة لمجموع مستويات المؤشرات العشرية مقسومة على عدد المؤشرات.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة الغوري (2022) للتعرف إلى درجة تطبيق عناصر إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين، وذلك للارتقاء بالمستوى الإداري لكل من المدراء والإداريين والمعلمين في مؤسسات التعليم من خلال تطوير التعليم بما يتلاءم ومستجدات العصر الحديث. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة أثبت المنهج الوصفي التحليلي وأعدت استبانة لهذا الغرض. وبلغ عدد أفراد الدراسة (60) معلماً ومعلمة. وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق عناصر إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية في العاصمة عمان كانت متوسطة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند درجة الدلالة ($a \leq 0.05$) في درجة تطبيق عناصر إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند درجة الدلالة ($a \leq 0.05$) في درجة تطبيق عناصر إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

هدفت دراسة عليان (2022) للتعرف إلى درجة تطبيق تعليمات وحدة الجودة والمساءلة وعلاقتها بتنمية المهارات الإدارية من وجهة نظر مدري المدارس، والكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد العينة لأثر تطبيق هذه التعليمات في تنمية المهارات الإدارية من وجهة نظرهم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي المسحي، حيث طوّر الباحث استبانة مكونة من (40) فقرة، توزعت في أربع مجالات. طبقت الاستبانة على عينة الدراسة بطريقة قصدية، والتي بلغ عددها (80) مديراً ومديرة من مدري المدارس الحكومية في لواء الرصيفة. وتوصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها: أن درجة تطبيق تعليمات وحدة الجودة والمساءلة في تنمية المهارات الإدارية من وجهة نظر مدري المدارس، جاء بدرجة متوسطة بلغت (3.03)، وحصلت جميع المجالات المعبرة عن تطبيق تعليمات وحدة جودة التعليم والمساءلة وعلاقتها في تنمية المهارات الإدارية على متوسطات بدرجات متوسطة، وقد حصل مجال "المدرسة والمجتمع" على أعلاها من بين التقديرات، ومجال "بيئة الطالب" على أدناها، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد العينة لدرجة تطبيق تعليمات وحدة الجودة والمساءلة وعلاقتها

في تنمية المهارات الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في تربية لواء الرصيفة تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة.

هدفت دراسة الخصري (2022) إلى الكشف عن درجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في المدارس الحكومية لمنطقة الزرقاء الأولى من وجه نظر معلمها، استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، ولتحقيق أهداف الدراسة طورت الباحثة استبانة كأداة للدراسة وتم التأكد من صدقها وثباتها. وقد تكونت عينة الدراسة (262) معلماً ومعلمة في المدارس الحكومية للعام الدراسي (2021/2022)، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. أشارت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في منطقة الزرقاء الأولى في جميع المجالات جاءت بدرجة مرتفعة، كما أشارت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على استبانة درجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة تعزى للجنس والمرحلة التعليمية، ووجود فروق دالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة على استبانة درجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة تعزى لعدد الدورات ولصالح فئة أكثر من (10) سنوات.

وسعت دراسة يانينار (Yenipinar, 2021) التعرف إلى درجة تطبيق المساءلة في التدريس من خلال تحليل تصورات المعلمين الذين يواجهون ويختبرون هذه الظاهرة بشكل مباشر في العمليات التعليمية، واستخدام المنهج الوصفي النوعي من خلال تحليل المقابلة، وبلغ حجم العينة (150) معلماً، وتم تحليل المحتوى ووصفها بالاقتباسات المباشرة، وظهرت نتائج الدراسة أن أصحاب المصلحة بالمدرسة ليسوا على دراية كاملة بالمساءلة التعليمية وأن عمليات المحاسبة لا تعمل في مجموعات عمل المعلمين، ولا يتم تشكيل آلية مساءلة في النظام التعليمي التركي وتتركز على جعل عمليات المساءلة التعليمية للمعلمين يشعرون بالقلق من تراجع ابداعاتهم.

هدفت دراسة الهاللي (2021) التعرف إلى درجة تطبيق تعليمات وحدة الجودة والمساءلة لتحسين الممارسات الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الأغوار الشمالية من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة تكونت من (45) فقرة موزعة على أربع مجالات: التعلم والتعليم، والبيئة المدرسية، والشاركة المجتمعية، والقيادة والإدارة. تم اختيار عينة عشوائية بلغت (316) معلماً ومعلمة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة تطبيق تعليمات وحدة الجودة والمساءلة كانت بدرجة متوسطة، وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة تطبيق مجالات تعليمات وحدة الجودة والمساءلة لتحسين الممارسات الإدارية عند جميع مجالات الاستبانة تعزى لمتغير الجنس، باستثناء مجال القيادة والإدارة، وذلك لصالح تقديرات الإناث وعدم وجود فروق دالة إحصائية عند جميع مجالات الاستبانة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، باستثناء مجال القيادة والإدارة، وذلك لصالح تقديرات ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس) وعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، باستثناء مجال التعلم والتعليم، وذلك لصالح تقديرات ذوي عدد سنوات الخبرة وعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير مستوى المدرسة.

هدفت دراسة الشديفات (2020) إلى التعرف على واقع الاستفادة من وحدة جودة التعليم والمساءلة في العملية التربوية من وجهة نظر مديري مدارس قصبة المفرق ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي التطويري حيث تم تطوير استبانة مكونة من ثلاث مجالات (معايير التقويم، التعاون والتنسيق، التغذية الراجعة والحوافز) بواقع (21) فقرة، وتم توزيعها على عينة من (167) مديراً ومديرة في مدارس قصبة المفرق. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقدير واقع الاستفادة من وحدة جودة التعليم والمساءلة في العملية التربوية من وجهة نظر مديري مدارس قصبة المفرق كانت بدرجة (منخفضة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (2.00) وبانحراف معياري مقداره (0.55) وعلى مستوى المجالات؛ كانت جميعها بدرجة تقدير (منخفضة)، حيث حصل مجال التغذية الراجعة والحوافز على أعلى متوسط (2.09) يليه مجال معايير التقويم؛ بمتوسط (2.00) وأخيراً مجال التعاون والتنسيق بمتوسط (1.90). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الاستفادة من

وحدة جودة التعليم والمساءلة في العملية التربوية من وجهة نظر مديري مدارس قصبة المفرق تعزى للجنس على المستوى الكلي للأداة وعلى جميع الأبعاد.

تهدف دراسة الخوالدة (2019) إلى التعرف على مدى تحقيق المؤشرات المدرسية الفعالة وفق برنامج تطوير المدرسة في محافظة الطفيلة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة بعد التأكد من صدقها وثباتها. وتكونت عينة الدراسة من (353) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم باستخدام العينة العشوائية الطبقية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المؤشرات المدرسية الفعالة وفق برنامج تطوير المدرسة قد تحققت بدرجة عالية. وجاء مجال التعلم والتدريس في المركز الأول، يليه مجال بيئة الطلاب. وجاء مجال القيادة والإدارة في المركز الثالث، وجاء مجال المدرسة والمجتمع في المركز الأخير. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل المؤشرات تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المرحلة التعليمية ولصالح المدارس الثانوية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحقيق المؤشرات لصالح البنات والمدارس المختلطة.

وأجرى بريهل وlinney (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على تصورات معلمي المدارس الابتدائية في ولاية كارولينا في الولايات المتحدة الأمريكية لسياسات المساءلة وتأثيرها عليهم، وتكون عينة الدراسة من (100) معلماً ومعلمة، وتم استخدام الاستبانة والمقابلة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج سلبية عواقب سياسة المساءلة على المعلمين، منها انعدام سياسة الدعم للمعلمين التي ارتبطت بالإرهاق العاطفي عندهم، وانتشار صراع الدور، وأظهرت النتائج أن بعض المعلمين يشعرون بالقل والخوف من انعدام العوامل الشخصية، كقدرتهم التربوية الخاصة بهم.

وفي دراسة كايسار ورونزا (2015) (Kaisar & Rozona) هدفت إلى معرفة التحديات التي تواجه تنفيذ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية العامة، دراسة حالة في منطقة كوهات في الباكستان. تم اعتماد المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة تضمنت (31) فقرة موزعة على أربعة محاور، تم توزيعها على عينة تكونت من (75) معلماً ومعلمة، من خمسة وعشرين مدرسة ثانوية عامة. توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في تنفيذ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية العامة، يعود ذلك إلى الضعف في الأمور الإدارية من قبل مديري المدارس. كما بينت النتائج وجود فروق تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور، ومتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة القليلة.

أما دراسة فولر ولاد (2013) (Fuller Ladd) هدفت إلى معرفة دور المساءلة المدرسية لتوزيع جودة المعلمين عبر الصفوف في المدرسة الابتدائية في ولاية منتوري في كندا. تم اعتماد منهج دراسة الحالة، فقد اختيرت عينة من طلاب المرحلة الابتدائية من أجل معرفة جودة المعلمين في الصفوف الدنيا ومعرفة جودتهم في الصفوف العليا. توصلت نتائج الدراسة إلى أن المدارس انسجمت مع ضغوط المساءلة من خلال نقل المعلمين الأضعف إلى الصفوف الدنيا، والمعلمين الأفضل للصفوف العليا.

التعقيب على الدراسات السابقة

يلاحظ من الدراسات السابقة أن بعضها تطرق إلى التعرف إلى تطبيق عناصر الجودة مثل دراسة الغويري (2022) والتي هدفت للتعرف إلى درجة تطبيق عناصر إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين واختصت فقط بمدارس العاصمة عمان، ومنها من اختص بدرجه تطبيق التعليمات أو الاستفادة من وحدة جودة التعليم والمساءلة مثل: دراسة عليان (2022) التي هدفت للتعرف إلى درجة تطبيق تعليمات وحدة الجودة والمساءلة وعلاقتها بتنمية المهارات الإدارية من وجهة نظر مديري المدارس، ودراسة الهاللي (2021) التي هدفت إلى التعرف إلى درجة تطبيق تعليمات وحدة الجودة والمساءلة لتحسين الممارسات الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الأغوار الشمالية من وجهة نظر المعلمين، ودراسة الشديفات (2020) التي هدفت إلى التعرف على واقع الاستفادة من وحدة جودة التعليم والمساءلة في العملية التربوية من وجهة نظر مديري مدارس قصبة المفرق ولتحقيق هدف الدراسة، ودراسة يانينار (2021) (Yenipinar) التعرف إلى درجة تطبيق

المساءلة في التدريس من خلال تحليل تصورات المعلمين الذين يواجهون هذه الظاهرة بشكل مباشر في العمليات التعليمية، وجميع هذه الدراسات كانت ضمن وجهة نظر معينة أما مدراء المدارس أو معلمين وكذلك كانت ضمن حدود معينة أما على مستوى مديرية أو مستوى محافظة ولم تشمل جميع أنحاء المملكة الأردنية الهاشمية.

بينما كانت دراسة الخضري (2022) والتي هدفت إلى الكشف عن درجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في المدارس الحكومية لمنطقة الزرقاء الأولى ودراسة الخوالدة (2019) التي هدفت إلى التعرف على مدى تحقيق المؤشرات المدرسية الفعالة وفق برنامج تطوير المدرسة في محافظة الطفيلة، حول مؤشرات المدرسة الفاعلة وتطبيقها وتحقيقها ضمن محدد مكاني وهو مديرية الزرقاء الأولى ومحافظة الطفيلة، ولم تفرق جميع الدراسات بين مدارس الذكور والإناث.

وما يميز الدراسة الحالية أن عينتها تمثلت بالمدارس التي تم زيارتها من قبل وحدة جودة التعليم والمساءلة على مستوى المملكة الأردنية الهاشمية وضمن عام دراسي كامل (2024/2023)، وسعيها للتعرف على مستوى أداء هذه المدارس على مؤشرات المدرسة الفاعلة ومقارنة أداء مدارس الذكور والإناث من خلال استخدام منهج وصفي تحليلي تمثل بدراسة وثائق تقارير التقييمية في وحدة جودة التعليم والمساءلة والمتضمنة مقابلات ومجموعات تركيز وحضور حصص صفية ودراسة وثائق داخل المدارس، وتنفرد كذلك بأداة الدراسة المستخدمة والمتمثلة بنموذج التقرير التقييمي للزيارات التقييمية المستخدم في وحدة جودة التعليم والمساءلة.

منهج الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المدارس الحكومية في وزارة التربية والتعليم الأردنية والبالغ عددها (4062) مدرسة، وذلك من مختلف مديريات التربية والتعليم في الأقاليم الثلاثة في المملكة.

عينة الدراسة:

لقد قامت فرق وحدة جودة التعليم والمساءلة بزيارة (503) مدرسة تم اختيارها بطريقة قصدية، وذلك في الفترة الزمنية من 2023/10/9 ولغاية 2024/5/16، وقد شملت الزيارات الأقاليم الثلاثة حيث كانت (195) مدرسة من الوسط و(243) مدرسة من الشمال و(65) مدرسة من الجنوب، حيث بلغت مدارس الذكور (171) مدرسة، ومدارس الإناث (86) مدرسة، أما المدارس المختلطة فبلغت (246) مدرسة.

أداة الدراسة

نموذج التقرير التقييمي المعتمد من قبل وحدة جودة التعليم والمساءلة حيث بني هذا النموذج بدعم من الحكومة الكندية بمشاركة خبراء دوليين ومحليين ويحتوي هذا النموذج على:

- بيانات المدرسة.
- وصف عام للمدرسة.
- المجالات الأربعة لمؤشرات المدرسة الفاعلة.
- المؤشرات على المجالات الأربعة حيث يوجد (20) مؤشراً، منها (7) تخص التعلم والتعليم، و(5) مؤشرات تخص بيئة الطالب، ومؤشران تخص المدرسة والمجتمع، و(6) مؤشرات تخص القيادة والإدارة وهذه المؤشرات هي مؤشرات المدرسة الفاعلة.
- الملاحظات المباشرة.

- التوصيات.

تم العمل على هذا النموذج منذ بدء عمل الوحدة في عام (2016) بعد أن تم مراجعته وتحكيمة من قبل الخبراء.

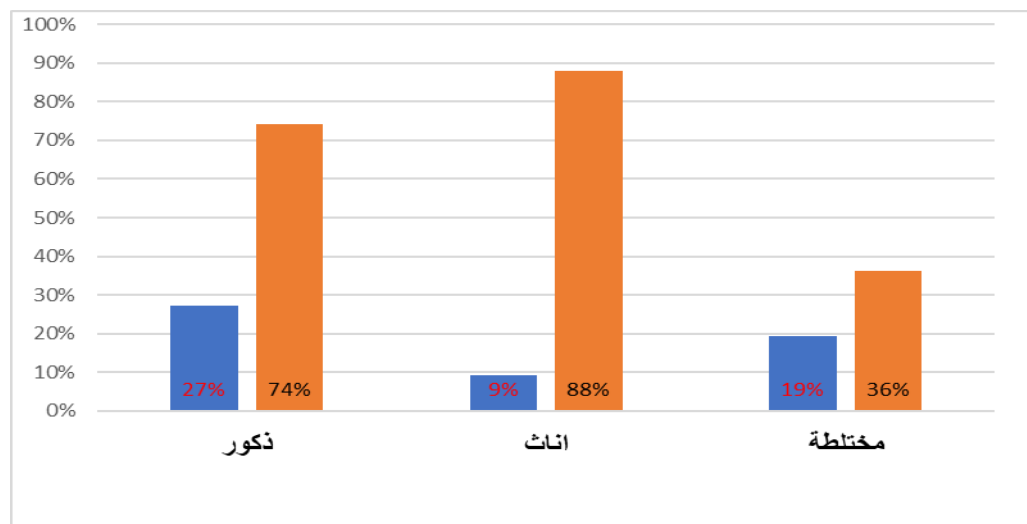
نتائج الدراسة ومناقشتها

تم تحليل بيانات (503) مدرسة خلال الفترة من (2023/10/9) وإلى (2024/5/16) والجدول (1) يبين توزيع المدارس المزاراة وفقاً لمتغيرات جنس المدرسة وطبيعة البناء (ملك، مستأجر)، والإقليم (شمال، جنوب، وسط)، ووجود مرشد في المدرسة:

الجدول (1): توزيع المدارس المزاراة وفقاً لمتغيرات جنس المدرسة وطبيعة البناء (ملك، مستأجر)، والإقليم (شمال، جنوب، وسط)، ووجود مرشد في المدرسة

المتغير	فئة المتغير	العدد	النسبة المئوية
جنس المدرسة	ذكور	171	34.0%
	إناث	86	17.1%
طبيعة البناء	مختلطة	246	48.9%
	ملك	411	81.7%
	مستأجر	92	18.3%
الإقليم	الشمال	243	48.3%
	الوسط	195	38.8%
	الجنوب	65	12.9%
وجود مرشد	يوجد	376	74.8%
	لا يوجد	127	25.2%

يلاحظ من الجدول (1) بأنه بلغ عدد مدارس الذكور (171) مدرسة شكلوا ما نسبته (34%) من عينة الدراسة، ومدارس الإناث (86) مدرسة شكلوا ما نسبته (17.2%) من عينة الدراسة، والمدارس المختلطة (246) مدرسة شكلت ما نسبته (48.9%)؛ ومما يجدر ذكره أن جميع المدارس المختلطة تقريباً يغلب عليها الإناث. وبلغ عدد المدارس المستأجرة (92) بنسبة مئوية (18.3%). كما بلغ عدد المدارس التي لا يوجد فيها مرشد طلابي (127) مدرسة بنسبة مئوية (25.3%). وتوزعت الزيارات على الأقاليم كالآتي: (243) مدرسة في إقليم الشمال بنسبة مئوية (48.3%)، و(65) مدرسة في إقليم الجنوب بنسبة مئوية (12.9%)، ومن إقليم الوسط (195) مدرسة بنسبة مئوية (38.8%).



الشكل (1): توزيع نسب المدارس المزارية حسب جنس المدرسة بالنسبة لكل فئة من فئات الجنس:

يلاحظ من الشكل (1) أن نسبة المدارس المزارية من مدارس الذكور من جميع المدارس (27%) والنسبة من مدارس الذكور (74%)، وبلغت نسبة مدارس الإناث المزارية من جميع المدارس (9%) ومن مدارس الإناث بلغت (88%)، وأيضاً بلغت نسبة المدارس المزارية من المختلطة (19%) من جميع المدارس (9%) ومن المدارس المختلطة بلغت (36%).

نتائج السؤال الأول ومناقشتها: ما مستوى أداء المدارس الحكومية على مؤشرات المدرسة الفاعلة في الأردن؟

الجدول (2): المتوسطات الحسابية لأداء المدارس على مؤشرات المدرسة الفاعلة حسب الجنس

المجال	مؤشرات المدرسة الفاعلة	جنس المدرسة			الكلية
		ذكور	إناث	مختلطة	
التعلم	التركيز على ربط المعرفة بالحياة	1.95	3.22	3.01	2.69
والتعليم	التركيز على بناء قيم واتجاهات إيجابية لدى الطلبة	3.67	3.97	3.98	3.87
	التنوع في استراتيجيات التدريس ومراعاة الفروق الفردية لطلبة احتياجات الطلبة	1.78	2.66	2.76	2.41
	توظيف كفايات ومهارات التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة: الموهوبين، وبطيئي التعلم، وصعوبات التعلم، والإعاقات الحسية والعقلية.	1.73	2.47	2.50	2.23
	متابعة تحصيل الطلبة بشفافية وعدالة وبما يعكس أداء الطلبة الواقعي والفعلي.	2.25	3.33	3.20	2.89
	استخدام نتائج تقييم الطلبة الفردية، والتراكمية للمدرسة بفعالية في دعم تعلم الطلبة وخطة المدرسة التطويرية	1.47	2.26	2.27	1.99
	توظيف استراتيجيات وأساليب متنوعة لتعديل وضبط سلوك الطلبة.	3.08	3.65	3.67	3.47
متوسط التعلم والتعليم		2.27	3.08	3.05	2.79
بيئة الطالب	توفير بيئة صحية وأمنة يتم صيانتها بشكل جيد ومستمر	2.44	3.06	2.93	2.79
	تمثيل طاقم المدرسة أنموذجاً قدوة للطلبة	3.67	3.99	3.96	3.87

3.54	3.77	3.83	3.06	نشر ثقافة التوقعات الإيجابية والعالية لدى مجتمع المدرسة
2.88	2.91	3.40	2.56	توفر مصادر تعلم كافية تناسب احتياجات الطلبة التعليمية والتعليمية، وتساعد على تحمل مسؤولية تعلمهم
3.45	3.70	3.78	2.92	توفر فرص متنوعة للطلبة للمشاركة في الأنشطة القيادية
3.30	3.46	3.61	2.93	متوسط بيئة الطالب
3.47	3.76	3.72	2.91	العمل على مشاركة أولياء أمور الطلبة في المدرسة
3.20	3.41	3.49	2.75	تفعيل الشراكة التبادلية مع المجتمع المحلي لدعم تطوير المدرسة
3.33	3.59	3.60	2.83	متوسط المدرسة والمجتمع
2.35	2.64	2.58	1.81	انطلاق جميع أنشطة المدرسة من رؤيتها ورسالتها
3.06	3.30	3.35	2.56	العمل كمجتمع تعلم، وتوفير فرص لتطوير العاملين مهنيًا، ودعم تطويرهم ذاتيًا
3.57	3.80	3.77	3.14	توفر فرص للقيادة التشاركية للعاملين في المدرسة
2.52	2.83	2.78	1.94	تبني مبادرات التطوير المستمر في المدرسة وتمحورها حول المتعلم ومبنية على النتائج، ويوجد إطار لمتابعتها وتقييمها
3.60	3.77	3.77	3.27	تبني منهجية اتصال مؤسسي
2.86	3.11	3.05	2.42	استثمار الموارد البشرية والمالية والمادية
2.99	3.24	3.22	2.52	متوسط الإدارة والقيادة
3.08	3.27	3.30	2.71	الأداء العام

يبين الجدول (2) المتوسطات الحسابية لأداء المدارس على مؤشرات المدرسة الفاعلة حسب الجنس، حيث يلاحظ بأن مدارس الإناث أفضل من مدارس الذكور على جميع المؤشرات، كما يلاحظ بأن أعلى متوسط في مجال التعلم والتعليم لدى الذكور والإناث على مؤشر (2)، وفي مجال بيئة الطالب على مؤشر (9)، وفي مجال المدرسة والمجتمع فيلاحظ أن مستوى المؤشر (13) أعلى من المؤشر (14)، أما في مؤشر القيادة والإدارة فيلاحظ بأن أعلى مؤشر هو (19) وأدنى مؤشر هو (15).

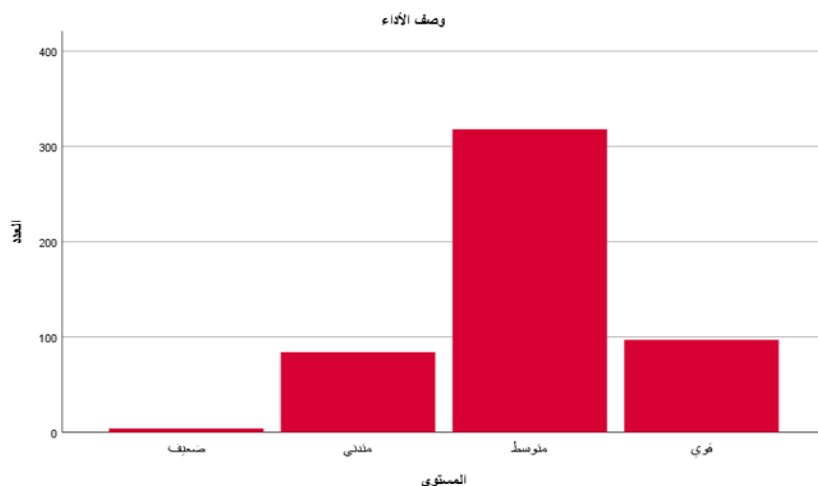
وفيما يلي عرضًا لتصنيف المدارس حسب مستويات الأداء:

أولاً: بالنسبة للدرجة الكلية

الجدول (3): تصنيف المدارس حسب مستويات الأداء على الكلية

التعلم والتعليم		بيئة الطالب		المدرسة والمجتمع		الإدارة والقيادة		الكلية	
العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
12	2.4%	0	0%	23	4.6%	9	1.8%	4	0.8%
129	25.6%	44	8.7%	71	14.1%	123	24.5%	84	16.7%
328	65.2%	240	47.7%	216	42.9%	269	53.5%	318	63.2%
34	6.8%	219	43.5%	193	38.4%	102	20.3%	97	19.3%
0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

المجموع	503	%100	503	%100	503	%100	503	%100	503
-	بلغ عدد المدارس التي حصلت على مستوى أداء قوي من العينة الكلية (97) مدرسة شكلت ما نسبته (19.3%).								
-	بلغ عدد المدارس التي حصلت على مستوى أداء ضعيف من العينة الكلية (4) مدرسة شكلت ما نسبته (0.8%).								
-	بلغ عدد المدارس التي حصلت على مستوى أداء متدنٍ من العينة الكلية (84) مدرسة شكلت ما نسبته (16.7%).								
-	تركزت غالبية المدارس في مستوى الأداء مقبول حيث بلغ عدد المدارس (318) وشكلت ما نسبته (63.2%).								
-	لم تحصل أي مدرسة على مستوى أداء قوياً جداً.								



الشكل (2): توزيع المدارس وفقاً لتصنيفات الأداء

وقد يعزى السبب في أن مستوى أداء المدارس على مؤشرات المدرسة الفاعلة كانت متوسطة إلى عدة أسباب قد تسهم في أن يكون مستوى أداء المدرسة متوسطاً على مؤشرات الجودة، ففي الجانب الأكاديمي منها افتقار المعلمين إلى التدريب الكافي أو التقنيات الحديثة في التدريس، وضعف نظام التقييم والمتابعة المستمر لأداء الطلاب، ومن ناحية البيئة المدرسية قلة الموارد ونقص الأدوات والمرافق التعليمية الحديثة مثل المختبرات، المكتبات، والتقنيات، وعدم وجود بيئة داعمة ومحفزة للطلاب أو غياب الدعم النفسي والاجتماعي، أما في جانب مشاركة المجتمع المحلي فمنها تدني المشاركة الفعالة من أولياء الأمور والمجتمع في الأنشطة المدرسية، وغياب الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي لدعم العملية التعليمية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغويري (2022) والتي أشارت إلى أن درجة تطبيق عناصر إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية في العاصمة عمان كانت متوسطة. وتتفق مع دراسة الهالالي (2021) والتي أشارت إلى أن درجة تطبيق تعليمات وحدة الجودة والمساءلة كانت بدرجة متوسطة، بينما تختلف مع دراسة الخوالدة (2019) والتي أشارت نتائجها إلى أن المؤشرات المدرسية الفعالة وفق برنامج تطوير المدرسة قد تحققت بدرجة عالية.

كما تختلف مع دراسة الخضري (2022) والتي توصلت إلى أن درجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في منطقة الزرقاء الأولى في جميع المجالات جاءت بدرجة مرتفعة.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) لدرجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في المدارس الحكومية تعزى لمتغيرات (نوع المدرسة -ذكور، إناث-مختلطة)؟

ولمعرفة دلالة الفروق في الأداء على مجالات المدرسة الفاعلة تبعاً لجنس المدرسة تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والجدول (4) يبين ذلك:

الجدول (4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق في الأداء على مجالات المدرسة الفاعلة تبعاً لجنس المدرسة

المجال	جنس المدرسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
التعلم والتعليم	ذكور	2.27	0.5	جنس المدرسة	69.88	2	34.94	177.002	0
	إناث	3.08	0.41	الخطأ	98.699	500	0.197		
	مختلطة	3.05	0.41	الكلية	168.579	502			
بيئة الطالب	ذكور	2.93	0.54	جنس المدرسة	37.438	2	18.719	99.838	0
	إناث	3.61	0.33	الخطأ	93.746	500	0.187		
	مختلطة	3.46	0.38	الكلية	131.184	502			
المجتمع والمدرسة	ذكور	2.83	0.83	جنس المدرسة	65.207	2	32.604	78.811	0
	إناث	3.6	0.52	الخطأ	206.847	500	0.414		
	مختلطة	3.59	0.52	الكلية	272.055	502			
القيادة والادارة	ذكور	2.52	0.62	جنس المدرسة	57.273	2	28.637	92.786	0
	إناث	3.22	0.55	الخطأ	154.316	500	0.309		
	مختلطة	3.24	0.51	الكلية	211.589	502			
الكلية	ذكور	2.57	0.49	جنس المدرسة	56.359	2	28.179	169.401	0
	إناث	3.3	0.35	الخطأ	83.173	500	0.166		
	مختلطة	3.26	0.36	الكلية	139.532	502			

يلاحظ من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في الأداء على مجالات المدرسة الفاعلة تعزى لجنس المدرسة، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة للكلية (169.401)، ولتحديد اتجاه الفروق في الأداء على مجالات المدرسة الفاعلة وفق لجنس المدرسة تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية كما في الجدول (5):

الجدول (5): نتائج اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية لاتجاه الفروق في الأداء على مجالات المدرسة الفاعلة تبعاً لجنس المدرسة

المجال	الجنس (أ)	الجنس (ب)	الفرق بين المتوسطين	الدلالة
التعلم والتعليم	ذكور	إناث	-.80405*	.000
	مختلطة		-.78057*	.000
بيئة الطالب	إناث	مختلطة	.02349	.915
	ذكور	إناث	-.67831*	.000
المجتمع والمدرسة	إناث	مختلطة	-.52429*	.000
	إناث	مختلطة	.15402*	.018
المجتمع والمدرسة	ذكور	إناث	-.77424*	.000

- مشاكل الذكور وقلة الانضباط لديهم أكثر من الإناث كالمشاجرات والتحدي والعنوانية والهروب من المدرسة أو التسرب للعمل في بعض المجتمعات.
 - الزيارات الإشرافية التي تتم من قبل قسم الإشراف التربوي أكثر لمدارس الإناث، كما أن المعلمات أكثر بذلاً للجهد والتزاماً بالتعليمات.
 - عدم اتخاذ مديري المدارس العقوبات المناسبة للسلوكيات الخاطئة لدى الطلبة الذكور، وعدم تفعيل مجالس الضبط.
- وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغويري (2022) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند درجة الدلالة ($a \leq 0.05$) في درجة تطبيق عناصر إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث. وتتفق مع دراسة الخوالدة (2019) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل المؤشرات تعزى لصالح البنات والمدارس المختلطة. وتختلف مع دراسة الهاللي (2021) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة تطبيق مجالات تعليمات وحدة الجودة والمساءلة لتحسين الممارسات الإدارية عند جميع مجالات الاستبانة تعزى لمتغير الجنس.

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) لدرجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في المدارس الحكومية تعزى لمتغير طبيعة البناء (ملك - مستأجر)؟

ولمعرفة دلالة الفروق في الأداء على مجالات المدرسة الفاعلة تبعا لطبيعة البناء تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t Test) كما في الجدول (6):

الجدول (6): نتائج اختبار (t) في الأداء على مجالات المدرسة الفاعلة تبعا لطبيعة البناء

المجال	طبيعة البناء	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التعلم والتعليم	ملك	411	2.77	0.59	501	-1.542	0.124
	مستأجر	92	2.88	0.5			
بيئة الطالب	ملك	411	3.34	0.52	501	3.213	0.001
	مستأجر	92	3.15	0.45			
المدرسة والمجتمع	ملك	411	3.34	0.76	501	0.398	0.691
	مستأجر	92	3.3	0.62			
القيادة والإدارة	ملك	411	2.98	0.66	501	-0.878	0.38
	مستأجر	92	3.05	0.59			
الكلي	ملك	411	3.03	0.54	501	-0.089	0.929
	مستأجر	92	3.04	0.45			

يتبين من النتائج الواردة في الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الأداء الكلي وعلى المجالات الثلاثة ما عدا مجال بيئة الطالب لمؤشرات المدرسة الفاعلة تعزى لطبيعة البناء، حيث بلغت قيم (ت) المحسوبة

للكلي = (-0.089)، ولمجال بيئة الطالب كانت قيمة (ت) = (3.213)، ومن خلال المتوسطات الحسابية يلاحظ بأن الفروق تعود لصالح المدارس المملوكة للدولة.

وقد يعزى ذلك أن الفروق في جودة المدارس بين المدارس المملوكة للدولة والمدارس المستأجرة، في بعد "بيئة الطالب"، تعكس عوامل مرتبطة بالبنية التحتية والموارد المتاحة بالمدارس المملوكة للدولة غالباً ما توفر بيئة تعليمية أفضل بسبب الاهتمام بالتخطيط الطويل الأمد والبناء المخصص للعملية التعليمية، حيث أن المدارس المملوكة للدولة غالباً ما يتم تصميمها خصيصاً لتلبية احتياجات العملية التعليمية، مثل الفصول الواسعة، والمرافق الرياضية، والمختبرات، كما أنها تخضع لمعايير صارمة من حيث السلامة والصيانة، مما يوفر بيئة أكثر أماناً للطلاب، بالإضافة إلى توفر تجهيزات أساسية مثل المكاتب، غرف الأنشطة، والمساحات الخضراء التي تدعم التعلم والتفاعل الاجتماعي، ووجود تقنيات تعليمية حديثة تدعم الابتكار والأنشطة الصفية، علاوة على أن المدارس المملوكة تحظى بصيانة دورية، مما يضمن استمرار جودتها، على عكس المدارس المستأجرة التي قد تواجه مشكلات في الصيانة بسبب قيود الملكية، كما أنه لا يمكن أن نغفل أن المدارس المملوكة للدولة غالباً ما تكون ثابتة في موقعها، مما يوفر استقراراً للطلاب والمجتمع المدرسي. في المقابل، المدارس المستأجرة قد تواجه تغيرات في الموقع نتيجة انتهاء عقود الإيجار، وكذلك الاستثمار في المدارس المملوكة للدولة يأتي ضمن خطط استراتيجية طويلة الأمد، ما يضمن توفير بيئة مريحة ومحفزة للطلاب.

التوصيات:

- تحسين مستوى أداء ملموس في أداء المدارس من خلال: إجراء تقييم شامل بتحليل نقاط القوة والضعف من خلال مؤشرات الجودة، وتطوير المعلمين وذلك بتقديم برامج تدريبية متقدمة للمعلمين، وتعزيز البيئة المدرسية عن طريق تحسين البنية التحتية وتوفير موارد إضافية، وإشراك أولياء الأمور والمجتمع في دعم المدرسة، ووضع خطة شاملة تتضمن أهدافاً قصيرة وطويلة المدى مع مؤشرات أداء واضحة.
- إجراء تقييم دوري لمؤشرات المدرسة الفاعلة لتحديد المجالات التي تحتاج إلى التحسين، وخاصة بمدارس الذكور.
- ضرورة تقليل التأثير السلبي على الطلاب في المدارس المستأجرة وتحسين بيئتهم التعليمية ولتقليل الفجوة بين المدارس المملوكة والمستأجرة من خلال تحسين معايير الاستئجار، وتخصيص ميزانية واضحة لصيانة المدارس المستأجرة لضمان بيئة آمنة ومريحة، وتوسع الوزارة في بناء مدارس جديدة مملوكة، خاصة في المناطق التي تعتمد بشكل كبير على المدارس المستأجرة، بالإضافة إلى تقييم مستمر لبيئة المدارس المستأجرة من خلال مؤشرات جودة محددة والعمل على سد الفجوات.

المصادر والمراجع باللغة العربية:

- أبو حشيش، بسام. (2010). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للمساءلة تجاه المعلمين. *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)*، 18 (2)، 557 – 626.
- أحمد، مصطفى. (2018). بعض التوجهات المعاصرة لسياسات إصلاح التعليم قبل الجامعي بمصر في عصر الليبرالية الجديدة: دراسة نقدية. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية جامعة المنيا*، 33 (4)، 354 – 421.
- أخو أرشيدة، عالية. (2006). *المساءلة والفعالية في الإدارة التربوية*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- بطاح، أحمد. (2006). *قضايا معاصرة في الإدارة التربوية*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- البيلاوي، حسن وطعيمة، رشدي وسليمان، سعيد، والنقيب، عبد الرحمن وسعيد، محسن والبندري، محمد وعبد الباقي، مصطفى. (2015). *الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد*. مصر: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- حمدان، خالد والزبون، عطالله. (2019). *إدارة الجودة الشاملة: مفاهيم وتطبيقات*. عمان: دار اليازوري.
- الحمود، الما. (2007). *أ نموذج مقترح للمساءلة على مستوى المدرسة الثانوية العامة الأردنية في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- الخصري، هدى جميل توفيق. (2022). *درجة تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في المدارس الحكومية لمنطقة الزرقاء الأولى من وجهة نظر معلميها*. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث - سلسلة البحوث التربوية والنفسية*، 7 (3)، 303 - 324.

- الخوالدة، اعتدال سليمان (2019). درجة تحقق مؤشرات المدرسة الفاعلة وفقاً لبرنامج تطوير المدرسة: دراسة ميدانية في مدارس محافظة الطفيلة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، الكرك.
- راضي بهجت والعري، هشام. (2016). إدارة الجودة الشاملة: المفهوم والفلسفة والتطبيقات. القاهرة: شركة روابط للنشر وتقنية المعلومات.
- سلامة، جهاد. (2013). دور المساءلة في تحسين أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظر المديرين وسبل تطويره. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.
- الشديفات، منيرة عبد الكريم. (2020). واقع الاستفادة من وحدة جودة التعليم والمساءلة في العملية التربوية من وجهة نظر مديري مدارس قصبة المفرق بالأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4 (7)، 1-19.
- عاشور، محمد. (2012). المدرسة المجتمعية تعاون وشراكة حقيقية، الأردن، عمان: دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع.
- عبد الروؤف، طارق، والمصري، إيهاب. (2014). الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم: اتجاهات معاصرة. مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- عليان، ماجد. (2022). درجة تطبيق تعليمات وحدة الجودة والمساءلة وعلاقتها بتنمية المهارات الإدارية من وجهة نظر مديري المدارس. مجلة الشرق الأوسط للعلوم التربوية والنفسية، 2 (1)، 15-176.
- غرباوي، محمد (2020). إدارة الجودة الشاملة: وفقاً للمعايير الدولية. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.
- الغويري، رانيا حسين (2022). درجة تطبيق عناصر إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط. 38(6): 31-48.
- قشمر، علي وحمود، هادي وعريس، سميرة. (2019). تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية واللبنانية من وجهة نظر أعضاء التدريس. المجلة الدولية لضمان الجودة، 2 (2)، 160 – 175.
- الهلالي، فاتن عبد الله حسن، وعاشور، محمد علي ذيب. (2021). درجة تطبيق تعليمات وحدة الجودة والمساءلة لتحسين الممارسات الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الأغوار الشمالية. المجلة التربوية الأردنية: الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، 6 (3)، 245-269.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية. (n.d.). الصفحة الرئيسية <http://www.moe.gov.jo>. Retrieved October 30, 2024, from
- وزارة التربية والتعليم الأردنية، دليل تدريب القيادة التعليمية في إدارة الإشراف التربوي.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2015، أ). برنامج تطوير المدرسة والمديرية. عمان.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2015، ب). برنامج تطوير المدرسة والمديرية "التعلم والتعليم". عمان.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2015، ج). برنامج تطوير المدرسة والمديرية "بيئة الطالب". عمان.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2015، د). برنامج تطوير المدرسة والمديرية "المدرسة والمجتمع". عمان.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2015، هـ). برنامج تطوير المدرسة والمديرية "القيادة والإدارة". عمان.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2024). تقرير توجيه السياسات. صادر بتاريخ (2024/6/24) على الموقع الإلكتروني (<https://moe.gov.jo/ar/content>). عمان.

References

- Abdel-Raouf, Tariq, and Al-Masry, Ihab. (2014). *Comprehensive quality and academic accreditation in education: contemporary trends*. Egypt: (in Arabic): Arab Group for Training and Publishing.
- Abu Hashish, Bassam. (2010). The degree to which secondary school principals in Gaza Governorate practice accountability towards teachers. *Islamic University Journal (Human Studies Series)*, 18(2), 557–626.
- Ahmed, Mustafa. (2018). Some contemporary trends in pre-university education reform policies in Egypt in the era of neoliberalism: a critical study. *Journal of Research in Education and Psychology*, Faculty of Education, Minya University, 33 (4), 354 – 421.
- Al-Bilawi, Hassan and Taima, Rushdi and Suleiman, Saeed, and Al-Naqeeb, Abdel-Rahman and Saeed, Mohsen and Al-Bandari, Muhammad and Abdel-Baqi, Mustafa. (2015). *Comprehensive quality in education between excellence indicators and accreditation standards*. Egypt: (in Arabic): Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.
- Al-Ghuwairi, Rania Hussein (2022). The degree of application of comprehensive quality management elements in primary schools in the capital, Amman, from the point of view of teachers. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University*. 38(6): 31-48.
- Al-Hamoud, Alma. (2007). *A proposed model for accountability at the Jordanian public secondary school level considering contemporary administrative trends*. (Unpublished doctoral dissertation). (Amman (in Arabic) Arab University, Amman, Jordan.
- Al-Hilali, Faten Abdullah Hassan, and Ashour, Muhammad Ali Theeb. (2021). The degree of application of the Quality and Accountability Unit instructions to improve administrative practices among public school principals in

- the Northern Jordan Valley Directorate. *Jordanian Educational Journal: Jordanian Association for Educational Sciences*, 6 (3), pp 245-269.
- Al-Khawaldeh, Etidal Suleiman (2019). *The degree of achievement of effective school indicators according to the school development program: a field study in schools in Tafila Governorate*. (in Arabic): Unpublished master's thesis, Mu'tah University, Karak.
 - Al-Khudari, Hoda Jamil Tawfiq. (2022). The degree of application of effective school indicators in government schools in the first Zarqa region from the point of view of its teachers. Amman (in Arabic): *Arab University Journal of Research - Educational and Psychological Research Series*, 7 (3), pp 303-324.
 - Al-Shudaifat, Munira Abdel Karim. (2020). The reality of benefiting from the education quality and accountability unit in the educational process from the point of view of the principals of Kasbah Mafraq schools in Jordan. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 7 (4), pp 1-19.
 - Alyan, Majid. (2022). The degree of application the instructions of Quality and Accountability Unit and its relationship to the development of administrative skills from the point of view of school principals. *Middle East Journal of Educational and Psychological Sciences*, 2(1), 176-15.
 - Ashour, Muhammad. (2012). *Community School, True Cooperation and Partnership*, Jordan, Amman: (in Arabic): Dar Kunoz Al-Ma'rifa Al-Ilmiyya for Publishing and Distribution.
 - Battah, Ahmed. (2006). *Contemporary issues in educational administration*. Amman (in Arabic): Dar Al Shorouk for Publishing and Distribution.
 - Berryhill, J., Fromewiek, J. & Linney, J. (2016). The effects of Education Accountability on Teachers: Are Policies too stress provoking For Their own good?. *International Journal of Education Policy and Leader ship*, 4 (5), 3-20.
 - Fuller, S. Ladd, H. (2013). School-based accountability and the distribution of teacher quality across grades in elementary school, *Education Finance and Policy*, 8 (4) 528-559.
 - Gharbawi, Muhammad. (2020). *Total quality management: in accordance with international standards*. Alexandria (in Arabic): Dar Al-Fikr University.
 - Hamdan, Khaled and Al-Zaboun, Atallah. (2019). *Total quality management: concepts and applications*. Amman (in Arabic): Dar Al-Yazouri.
 - Jordanian Ministry of Education, *Educational Leadership Training Manual in the Department of Educational Supervision*.
 - Jordanian Ministry of Education. (2015, a). *School and directorate development program*. Amman.
 - Jordanian Ministry of Education. (2015, b). *School Development Program and Directorate "Learning and Teaching"*. Amman.
 - Jordanian Ministry of Education. (2015, c). *School and Directorate Development Program "Student Environment"*. Amman.
 - Jordanian Ministry of Education. (2015, d). *School Development Program and the "School and Society" Directorate*. Amman.
 - Jordanian Ministry of Education. (2015, e). *School and Directorate Development Program "Leadership and Management"*. Amman.
 - Jordanian Ministry of Education. (2024). *Policy guidance report*. Issued on 6/24/2024. Retrieved October 30, 2024, from <https://moe.gov.jo/ar/content>.
 - Jordanian Ministry of Education. (n.d.). *Home*. Retrieved October 30, 2024, from <http://www.moe.gov.jo>
 - Kaiser, K. & Rezona, M. (2015). The obstacles that facing implementing the quality assurance in the secondary schools in Pakistan. *Journal of Education and Practice*. 9 (3). PP: 62-71.
 - Qashmar, Ali and Hammoud, Hadia and Arabs, Samira. (2019). Applying total quality management in Palestinian and Lebanese universities from the point of view of faculty members. *International Journal of Quality Assurance*, 2 (2), 160–175.
 - Radi Bahjat and Al-Arabi, Hisham. (2016). *Total quality management: concept, philosophy and applications*. Cairo (in Arabic): Rawabet Publishing and Information Technology Company.
 - Rashida, Alia. (2006). *Accountability and effectiveness in educational administration*. Amman (in Arabic): Dar Al-Hamid for Publishing and Distribution.
 - Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11 (1), 45–61.
 - Salama, Jihad. (2013). *The role of accountability in improving the performance of teachers in UNRWA schools in Gaza from the managers perspective and ways to develop it*. (Unpublished master's thesis). (in Arabic): Islamic University, Gaza.
 - Sallis, E. (2008). *Total quality management in education*. Yogyakarta: IRCiSoD.

The Effectiveness of a Counseling Program Based on Positive Psychology in Enhancing Tolerance and Empathy Among Upper Basic Stage Students

Mr. Haseeb Omar Ayyash 1*, DR. Fayes Azez Mahamid 2

1PhD student, Psychological and Educational Counseling, Al-Quds

Open University, Ramallah, Palestine

Orchid No: 0009-0000-0216-8737

Email: hasseb_88@hotmail.com

2Associate Professor, Psychological and Educational Counseling, An-najah

National University, Nablus, Palestine

Orchid No: 0000-0001-8050-4783

Email: mahamid@najah.edu

Received:

24 Feb. 2025

Revised:

24 Feb. 2025

Accepted:

23 April. 2025

*Corresponding Author:

Mr. Haseeb Omar Ayyash

Email:

hasseb_88@hotmail.com

Citation:

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

2023©jirresstudy.

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](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Abstract

Objectives: This study aims to evaluate the effectiveness of a counseling program based on positive psychology in enhancing tolerance and empathy among upper basic stage students.

Methodology : The study adopts a quasi-experimental design and is conducted on a sample of 30 male students from Bidya Upper basic Boys' School in Salfit Governorate, covering grades 7, 8, and 9. The sample is equally divided into an experimental group and a control group. The counseling program was implemented with the experimental group over 13 sessions, conducted twice a week, with each session lasting 60 minutes. The program was carried out during the first semester of the 2024/2025 academic year.

Results: The results show statistically significant differences between the experimental and control groups in the post-test measurements on the tolerance and empathy scales, favoring the experimental group. Significant differences were also observed between the pre-test and post-test measurements within the experimental group, favoring the post-test. No statistically significant differences were found between the post-test and follow-up measurements (conducted after one month) in the experimental group, indicating the program's effectiveness in enhancing tolerance and empathy and the sustainability of its impact over time.

Conclusion: The study recommend applying the developed counseling program to student groups in Palestinian schools and incorporating counseling programs aimed at enhancing tolerance and empathy into the guidance plans of school counselors at all educational levels.

Keywords: Counseling program, positive psychology, tolerance, empathy, upper basic Stage.

فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى علم النفس الإيجابي في تنمية التسامح والتعاطف

لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا

أ. حسيب عمر عياش 1*، د. فائز عزيز محاميد 2

1 طالب دكتوراه، الإرشاد النفسي والتربوي، كلية مسقط للدراسات العليا، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

2 أستاذ مشارك، الإرشاد النفسي والتربوي، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

المراسل المعتمد: أ. حسيب عمر عياش

المخلص

الأهداف: هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى علم النفس الإيجابي في تنمية التسامح والتعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا.

المنهجية: استعملت الدراسة المنهج شبه التجريبي، على عينة قوامها (30) طالباً من مدرسة ذكور بديا الأساسية العليا في محافظة سلفيت، من الصفوف (السابع، الثامن، التاسع)، قسموا مناصفة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة. طُبق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية في (13) جلسة، بواقع جلسنتين أسبوعياً، مدة كل منها (60) دقيقة، وذلك في الفصل الأول من العام الدراسي (2024/2025م).

النتائج: تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية، والضابطة في القياس البعدي على مقياسي التسامح، والتعاطف لصالح المجموعة التجريبية، وكانت الفروق دالة أيضاً بين القياسين القبلي، والبعدي على المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، في حين لم تظهر فروق دالة بين القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياسي التسامح والتعاطف، ما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية التسامح والتعاطف، واستمرارية فاعليته بعد فترة تتبع مدتها شهر.

الخلاصة: توصي الدراسة تطبيق البرنامج الإرشادي المطور على فئات الطلاب في المدارس الفلسطينية، وتضمن الخطط الإرشادية للمرشدين التربويين في المدارس لبرنامج إرشادية تستهدف تنمية التسامح، والتعاطف لدى الطلبة في جميع المراحل الدراسية.

الكلمات المفتاحية: البرنامج الإرشادي، علم النفس الإيجابي، التسامح، التعاطف، المرحلة الأساسية العليا.

المقدمة

تُعد المرحلة الأساسية العليا من المراحل المهمة في حياة الطلاب؛ لأنها تقع ضمن فترة المراهقة التي إذا ما أحسن استغلالها كانت لبنة قوية في نسيج المجتمع، تدعمه وتزوده بالأفراد المنتجين المبدعين، إذ يتميز الطلاب في هذه المرحلة بسمات وخصائص مرحلة المراهقة التي يمرون بها، فهي تتسم بكثير من الاضطرابات، ويشعر المراهق بالتوتر، والقلق، والحدة، والتناقض الانفعالي، والاندفاعية، ويميل إلى التأثر بالأقران أكثر من نصائح الأهل والمعلمين، فيخضع لأرائهم ويتبع تعليماتهم، التي تؤدي في كثير من الأحيان إلى ممارسة العنف.

ويقع على عاتق المدرسة العديد من الأدوار التي تتمثل في تعزيز الصحة النفسية، وتنمية جوانب الشخصية لدى الطالب، بالإضافة لتوفير الجو الآمن، والمناسب لتربية وتعليم الطلبة وحمايتهم من كل ما يهدد بهم من خطر، فالمدرسة هي من أهم مؤسسات المجتمع، ولذلك عليها دور كبير في الوقاية، والكشف عن الأطفال المعنفين، وحمايتهم، وتنمية التسامح، والتعاطف لديهم (القحطاني واليوني، 2021).

إذ يعد التسامح أحد أبرز عناصر السلوك الإنساني، الذي يساعد على أن يتقبل الإنسان الإساءة بالإحسان، وأن يتغاضى عما يصدر من الطرف الآخر، فهو أقرب إلى قبول الآخرين، والتعايش معهم والتلازم، والاستمرارية (أبو رقيقة وآخرون، 2021). فالتسامح هو الموقف السلوكي والفكري الناجم من منظومة من القيم الإنسانية، والتفاهم والتعاون، والاحترام في التعامل مع الآخر، وتقبله، والتعايش معه، كقيمة إنسانية من دون أي حساب آخر، واحترام معتقداته وعاداته وتقاليده، والتمسك بالقيم الديمقراطية، والإسهام في الحفاظ على السلم والأمن الأهليين في المجتمعات، بما يضمن حرية الفرد، وتمكينه من تحقيق ذاته (المجيدل، 2018).

إن التسامح يشمل على الأنماط السلوكية البناءة، والانفعالات الإيجابية، إذ تبين أن للتسامح تأثيرات إيجابية على الفرد تتمثل في زيادة الثقة والعلاقات الإيجابية بين الأفراد، وتحسين الصحة النفسية والجسمية، وتقليل الوجدان السالب، وزيادة الوجدان الموجب، في حين يتصف الأفراد الأقل تسامحاً بالقلق والأعراض العصبية (المنشاوي، 2022).

إن التسامح قيمة أخلاقية دعا إليها الرسل، والأنبياء لدورها في تعزيز وحدة المجتمع وتماسكه، والحد من الخلافات؛ ويتمثل في العفو، وعدم رد الإساءة بالإساءة، ويعد أساساً لحقوق الإنسان والعدل، كما أنه مكون معرفي وسلوكي يشمل التسامح مع الذات، من قبلها وضبط نزعاتها، والتسامح مع الآخرين عبر التحاور والتغاضي عن الأخطاء غير الفادحة (الشمري وآخرون، 2018).

إلى جانب التسامح فإن التعاطف يعزز تنمية السلوك المعضد للمجتمع، فإذا كان التعاطف يمنع العنف بشكل عام، فإن قصور التعاطف من المرجح أن يؤدي دوراً في سلوك العنف، إذ تبين أن العدوانيين يكون لديهم قصور في التعاطف عندما يتفاعلون مع الآخرين، ومن المقبول علمياً أن التعاطف ييسر السلوك الاجتماعي الإيجابي، ويمنع على الأقل السلوك المعادي للمجتمع أو يخففه (شاهين، 2016).

وتعرف مورين (Morin., 2025) التعاطف بأنه طريقة للتواصل مع أشخاص آخرين تظهر أنك تفهم أنهم يعانون من شيء ذي معنى، على الرغم من أنك قد لا تفهم بالضبط ما تشعر به تجاههم. وبعبارة أخرى التعاطف هو إيجاد طريقة للتواصل والقدرة على القول، وهو أداة قوية يمكن أن تساعدك في فهم أفضل لما يقود السلوك، وإيجاد استراتيجيات للمساعدة يمكن أن يساعدك أيضاً على التواصل والعمل من خلال اللحظات الصعبة معاً.

ويعني التعاطف أن نشعر بما يشعر به الآخرون، إذ يبدأ بطريقة بسيطة، حيث نقلد الآخرين بشكل عفوي، مثل الضحك معهم أو التصفيق، ثم يتطور لنفهم مشاعرهم بشكل أعمق، مثل الشعور بالخوف أو الفرح مثلهم، ويتكون التعاطف الحقيقي من جزأين: أن نشعر بمشاعر الآخرين، وأن نساعدهم في التغلب على مشاكلهم (العبيدي، 2011).

ويعد التعاطف عاملاً وقائياً ضد الضغوط وعلى علاقة وثيقة بالازدهار النفسي، والمرونة النفسية، وانخفاض الأعراض المرضية، وتطور الشخصية، حيث يفترض بعض المعالجين النفسيين أن التعاطف مع الذات جزء مهم في العلاج النفسي، ويرتبط ارتباطاً إيجابياً بالذكاء الوجداني، والترابط، وتقدير الذات، والرفاهية، ويرتبط سلبياً بالقلق والاكتئاب، ولوم الذات (زكي وحرب، 2021؛ Germer & Neff., 2013).

إن الدور الفعال للإرشاد الجمعي كونه عملية نمائية علاجية وقائية موجهة نحو تغيير اتجاهات الأفراد وسلوكهم الذين يواجهون مشاكل مؤقتة أو دائمة بدى واضحاً، وذلك من العمل في مجموعات صغيرة ذات اهتمامات مشتركة، والعمل على مساعدة المجموعة بالتعبير عن الذات، والتفاعل بينهم، وطرح المواضيع التي تخص المجموعة الإرشادية (Corey., 2011).

ويعد علم النفس الإيجابي أحد أهم فروع علم النفس الحديث، إذ يركز على دراسة القوى، والفضائل الإنسانية، وتعزيزها لدى الأفراد، والمجتمعات على حد سواء، فهو لا يقتصر على علاج المشكلات النفسية، بل يسعى أيضاً إلى تهيئة الظروف الاجتماعية المثلى التي تمكن الأفراد من عيش حياة هادئة وذات معنى، مع التركيز على تحقيق الصحة النفسية والرفاهية، ونظراً للتحديات والصعوبات التي يواجهها الأفراد في حياتهم اليومية، يصبح تعلم فنيات علم النفس الإيجابي أمراً ضرورياً على جميع المستويات، وخاصة على المستوى الوقائي، وذلك من أجل تعزيز القدرة على مواجهة الصعاب، والتغلب عليها (المصعور، 2023).

وترى الأسود (2018) أن التطبيقات التربوية لعلم النفس الإيجابي في المجال المدرسي تتضمن مساعدة المتعلمين على اكتشاف قدراتهم، واستعداداتهم، وميولهم، وتنمية مهاراتهم النفسية، والاجتماعية التي تؤهلهم إلى تحقيق التوافق، وتحسين الصحة النفسية داخل المؤسسات التعليمية، واستثمار طاقاتهم بطرائق إيجابية في بناء شخصيات متكاملة، ومتفاعلة مع الحياة المعاصرة، بمجموعة من: المعارف، والمهارات، والقيم الإيجابية التي يكتسبها الفرد من الأنشطة والمواقف التدريبية والخبرات المختلفة.

ويعرف (سيلجمان) (Seligman., 2000) علم النفس الإيجابي بأنه العلم الذي يدرس الانفعالات الإيجابية، ويركز على نقاط القوة في الشخصية، كما يُعنى بتعزيز إمكانات الفرد، والكشف عن الطرق التي يمكن أن تساعد المؤسسات، والأفراد على تطوير السمات الإيجابية.

وتساعد استراتيجيات علم النفس الإيجابي على الوقاية من المشكلات، وتعزيز مهارات الطلاب لتحسين علاقاتهم مع الآخرين، وبناء الانفعالات الإيجابية لديهم لتحقيق السعادة المنشودة، وتشجيع السلوكيات الصحية لديهم (أبو حلاوة والحديبي، 2023)، ويخلص يونس (2017) إلى أن جوهر تطبيق علم النفس الإيجابي في المدرسة ينصب حول أمرين: أولاهما التقدير الذاتي من التعامل النفسي الإيجابي مع الطلبة، وثانيهما تحقيق الذات بحيث يجد الطالب التحفيز، والدعم لتحقيق ذاته في المدرسة، وإظهار قدراته أياً كانت تلك القدرات.

وتؤكد البرامج الإرشادية المدرسية المستندة إلى علم النفس الإيجابي على بناء مهارات الطلاب وتطويرها ضمن برامج إرشادية للوقاية من مشكلات الصحة النفسية، التي تساعد على النمو كي يصبحوا ناضجين نفسياً واجتماعياً بالتركيز على تعزيز العلاقات الإيجابية، والتأكيد على نقاط القوة لديهم، وبناء الكفاءات، وتوفير فرص التعلم لسلوكيات إيجابية، ومساعدة الطلاب عندما يواجهون بعض المشكلات في حياتهم داخل المدرسة وخارجها (العاسمي، 2017).

ويعد الإرشاد الوقائي من أهم الأساليب الفعالة للوقاية من العنف، وهو خطوة تسبق العلاج، وتعمل على تقليل الحاجة إليه، ومحاولة لمنع حدوث العدوان من تحصين الطلاب في تحقيق حالة توازن سلوكي نابعة من الإرشاد الوقائي الذي يبعد الطلاب عن ممارسة العدوانية والعنف ويعمل على تنمية التسامح، والتعاطف، ويعزز الصحة النفسية لديهم. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لمعرفة فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى علم النفس الإيجابي في تنمية التسامح، والتعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في محافظة سلفيت.

وتناولت العديد من الدراسات السابقة مفاهيم التسامح، والتعاطف، والبرامج الإرشادية المستندة إلى علم النفس الإيجابي، وفيما يتعلق بالتسامح، فقد حاولت دراسة أبي رقيقة وآخرين (2021) إلى التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الحب، والتسامح لدى طلاب المرحلة الثانوية لخفض درجة العنف في ليبيا، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج التدريبي لتنمية الحب، والتسامح لخفض درجة العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما توصلت إلى استمرار أثر فعالية البرنامج التدريبي لتنمية الحب، والتسامح لخفض درجة العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وسعت دراسة أصلان وأيبك (Aslan & Aybek., 2020) إلى فحص فعالية برنامج تعليمي متعدد التخصصات قائم على التعليم المتعدد الثقافات على قيمة التسامح والموقف ومهارات التفكير النقدي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي بكاراكوجان في إيلازغ، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مقياس تقييم التفكير النقدي، ومقياس تقييم قيمة التسامح، ومقياس موقف التسامح في الاختبار القبلي، والبعدي لصالح الاختبار البعدي، وبذلك بينت الدراسة أن المنهج الدراسي متعدد التخصصات الذي تم تطويره على أساس التعليم المتعدد الثقافات يحسن مهارات التفكير النقدي وقيمة التسامح والمواقف لدى الطلبة.

أما فيما يتعلق بالتعاطف، فقد هدفت دراسة (كانج) وآخرين (Kang et al., 2024) إلى الكشف عن آثار برنامج تعليمي للوقاية من العنف باستعمال التعاطف على طلاب الصف الخامس في (كوريا) الجنوبية، وأظهرت النتائج وجود فروق لدى الطلبة بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج أثراً إيجابية كبيرة للبرنامج المستعمل في تحسين مستوى التعاطف، وأهميته كاستراتيجية فعالة لمنع العنف في المدارس.

وحاولت دراسة الشهري والعبدي (2023) التعرف إلى فعالية برنامج إرشادي قائم على فنيات علم النفس الإيجابي في تنمية التعاطف مع الذات، وخفض الشعور بالوصمة لدى الأحداث الجانحين بدار الملاحظة الاجتماعية في الرياض، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية، والضابطة على مقياسي الشعور بالوصمة، والتعاطف مع الذات، وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياسي الشعور بالوصمة، والتعاطف مع الذات لدى المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي.

أما فيما يتعلق بالبرامج المستندة إلى علم النفس الإيجابي، فقد هدفت دراسة (باوردا) وآخرين (Baourda et al., 2024) إلى الكشف عن فعالية برنامج التدخل النفسي الإيجابي متعدد الاستراتيجيات بعنوان "أشعر بالسعادة - فكر بإيجابية" والذي يهدف لتعزيز التفاؤل والأمل وتقليل مستويات القلق لدى الطلاب في اليونان، وأظهرت النتائج أن الطلاب في مجموعة التدخل تبين أن لديهم زيادة التفاؤل والأمل واستراتيجيات التأقلم المتنوعة، والمهارات الاجتماعية، واحترام الذات، وانخفاض التشاؤم، والقلق مقارنة بالأطفال في مجموعة التحكم الذين أظهروا فقط انخفاضاً كبيراً في القلق.

وحاولت دراسة لغبي (2024) التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي قائم على بعض فنيات علم النفس الإيجابي في تنمية الذات الإيجابية وخفض قلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة (جازان) في السعودية، وأظهرت النتائج أن البرنامج الإرشادي المستعمل له فاعلية في تنمية الذات الإيجابية، وخفض قلق المستقبل لدى عينة الدراسة، ولصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج في القياس التتبعي بقاء أثر البرنامج الإرشادي في تنمية الذات الإيجابية، وخفض مستوى قلق المستقبل للمجموعة التجريبية.

وسعت دراسة أبي شنار (2021) التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى استراتيجيات علم النفس الإيجابي في تحسين الاتزان الانفعالي، وضبط الذات لدى الطلبة المراهقين في المرحلة المبكرة بقصبة مأدبا في الأردن، وأظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد المجموعتين التجريبية، والضابطة على مقياس الاتزان الانفعالي، ومقياس ضبط

الذات في القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية، وكما كشفت النتائج احتفاظ أفراد المجموعة التجريبية بأثر فاعلية البرنامج الإرشادي بعد (3) أسابيع من تطبيقه.

وهدف دراسة الشخوت (2020) إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى فنيات علم النفس الإيجابي في خفض مشاعر العزلة الاجتماعية، وتحسين مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الزرقاء، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج الإرشادي المستعمل في خفض مشاعر العزلة الاجتماعية، وتحسين مفهوم الذات لدى الطلبة في القياسين البعدي والتتبعي، ولصالح المجموعة التجريبية.

وسعت دراسة الطراونة (2020) التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى علم النفس الإيجابي في تنمية الاستقلالية الذاتية، وزيادة الوعي الذاتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة تبوك في السعودية، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الاستقلالية الذاتية والوعي الذاتي لدى أعضاء المجموعة التجريبية مقارنة مع أعضاء المجموعة الضابطة، كما توصلت إلى أن البرنامج قد احتفظ بالأثر بعد إعادة التطبيق بعد شهر من انتهائه.

ويتضح من عرض نتائج هذه الدراسات أن جميع هذه الدراسات التي تقصت فاعلية برامج إرشادية في تنمية التسامح، أو التعاطف أو تناولت متغيرات مختلفة؛ قد أكدت جدوى وفاعلية البرامج الإرشادية على اختلافها، وبخاصة البرامج الإرشادية المستندة إلى علم النفس الإيجابي في تحقيق أهدافها الإرشادية المرجوة. وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة كونها اتجهت لاختيار برنامج إرشادي مستند إلى علم النفس الإيجابي، ويهدف إلى تنمية التسامح والتعاطف لدى فئة مهمة من المجتمع الفلسطيني، وهي فئة من طلاب المرحلة الأساسية العليا في محافظة سلفيت، وهو ما لم تتناوله الدراسات السابقة بهذه الشمولية والخصوصية في دراسة واحدة. كما استغادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في اختيار المنهجية المناسبة، وتحديد التصميم الملائم، وكذلك الإجراءات لتنفيذ الدراسة، خاصة في مجال العينة، والأدوات، وبناء البرنامج الإرشادي المستند إلى علم النفس الإيجابي، الذي طبق على المجموعة التجريبية من طلاب المرحلة الأساسية العليا، وما يتضمنه من أنشطة وفعاليات، لتحقيق أهداف الدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

من متابعة وعمل الباحثين في ميدان الإرشاد النفسي والتربوي، لا سيما دوره في الإرشاد المدرسي، وتقديم خدمات الإرشاد المختلفة وتعرفا على وجود مشكلة العنف لدى الطلاب بأشكالها المختلفة، وانتشارها بشكل ملحوظ، كما تبين للباحث مما يقوم به من لقاءات مع طلابه تزايد في العنف، والانفعالات السلبية، ومشاعر القلق، والتوتر، مما ينعكس على مستويات الصحة النفسية لديهم. الأمر الذي يُظهر الحاجة إلى تنمية التسامح، والتعاطف ببعديهما الذاتي ومع الآخرين للوقاية من العنف، وخفض مشكلات الصحة النفسية لدى الطلاب.

وقد أظهرت الدراسات اهتماماً بالوقاية من العنف المدرسي، وتحسين الصحة النفسية لدى طلبة المدارس، إضافة لاهتمامها بالبرامج الإرشادية المستندة على فنيات علم النفس الإيجابي. إذ أظهرت دراسة (بلات) وآخرين (Platt et al., 2024) فاعلية برنامج التدخل المستند إلى فنيات علم النفس الإيجابي في تحسين الصحة العقلية، وزيادة الرفاهية، والأمل لدى طلبة المدارس في (إنجلترا). ويمثل علم النفس الإيجابي مجموعة من الفنيات التي تهدف إلى بناء القوى، والفضائل الإنسانية لمواجهة الأمراض، والاضطرابات النفسية، وللوقاية منها، من تعزيز المشاعر والانفعالات الإيجابية في الشخصية (Seligman., 2006). وقد أثبتت دراسة لغبي (2024) فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على بعض فنيات علم النفس الإيجابي واستمرارية أثره.

ومن هنا، سعت الدراسة الحالية إلى تطوير برنامج إرشادي يستند إلى علم النفس الإيجابي في تنمية التسامح، والتعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في محافظة سلفيت. فجاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى علم النفس الإيجابي في تنمية التسامح والتعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت؟

وقد تفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: هل توجد فروق جوهرية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية، ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على كل من مقياسي: التسامح والتعاطف بعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق جوهرية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على كل من مقياسي: التسامح والتعاطف في القياسين القبلي، والبعدي تعزى للبرنامج الإرشادي؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق جوهرية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على كل من مقياسي التسامح، والتعاطف في القياسين البعدي، والتتبعي بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج الإرشادي؟

فرضيات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد صيغت الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس التسامح بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التسامح تعزى للبرنامج الإرشادي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التسامح في القياسين البعدي، والتتبعي بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج الإرشادي.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية، ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس التعاطف بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي، والبعدي على مقياس التعاطف تعزى للبرنامج الإرشادي.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التعاطف في القياسين البعدي، والتتبعي بعد مرور شهر.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- اختبار فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى علم النفس الإيجابي في تنمية التسامح، والتعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في محافظة سلفيت.

2- التحقق من استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق في تنمية التسامح، والتعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في محافظة سلفيت.

3- الكشف عن حجم الأثر للبرنامج المطبق في تنمية التسامح، والتعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في محافظة سلفيت.

4- تطوير برنامج إرشادي مقنن للبيئة الفلسطينية، وفاعل في تنمية التسامح والتعاطف، يمكن استعماله من المتخصصين والمرشدين في الحالات المشابهة.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى علم النفس الإيجابي في تنمية التسامح، والتعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت، مع الأخذ بعين الاعتبار أن هذه الدراسة تركز على الجانبين النظري والتطبيقي، ويمكن أن تحدد أهمية الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

الأهمية النظرية: تبرز أهمية هذه الدراسة من الفئة المراد دراستها وهم طلاب المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت، كما تكمن أهمية الدراسة في تناولها مفهوم علم النفس الإيجابي، وهو تيار حديث يقوم على تنمية السمات الإيجابية، ومكامن القوة لدى الفرد كالتسامح والتعاطف، كما تتمثل الأهمية النظرية - على حد علم الباحثين - في قلة وجود برامج إرشادية مستندة إلى علم النفس الإيجابي تجمع بين تنمية التعاطف، والتسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في محافظة سلفيت.

الأهمية التطبيقية: تبرز الأهمية في بناء البرامج الإرشادية، الوقائية لهذه الفئة، والتي تتمثل في توفير برنامج إرشادي يستند إلى علم النفس الإيجابي مقنن للبيئة الفلسطينية، وإمكانية تطبيق المرشدين والعاملين لهذا البرنامج الإرشادي في مجال الإرشاد النفسي والتربوي في فلسطين لتنمية التسامح والتعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا.

حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية:** طبقت هذه الدراسة في مدرسة ذكور بديا الأساسية العليا في محافظة سلفيت.
 - **الحدود البشرية:** جرت هذه الدراسة على عينة من طلاب المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت.
 - **الحدود الزمانية:** نُفذت الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (2024-2025).
 - **الحدود الموضوعية:** البرنامج الإرشادي المستند إلى علم النفس الإيجابي في تنمية التسامح والتعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت.
 - **الحدود المفاهيمية:** اقتصر على المفاهيم والمصطلحات الواردة في هذه الدراسة.
- التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمتغيرات الدراسة:**

- **البرنامج الإرشادي:** هو مجموعة من الإجراءات والأساليب المخطط لها من حيث: الإعداد، والتنظيم، والإشراف، والتقييم، والمتابعة، التي تستعمل مع مجموعة معينة، ومحددة العدد من الأفراد، يتم تحديد البرنامج بضوابط استراتيجية معينة، وأدوات خاصة، وزمن معين لتحقيق أهداف معينة (Corey., 2011). ويعرف إجرائياً بأنه: مجموعة من الجلسات الإرشادية المخطط لها، والمنظمة وعددها (13) جلسة، مدة كل جلسة (60) دقيقة تتضمن استراتيجيات، وفتيات ومهارات مستندة إلى علم النفس الإيجابي لتنمية التسامح والتعاطف، تُطبق على الطلاب في المجموعة التجريبية بواقع جلستين أسبوعياً.
- **علم النفس الإيجابي:** هو "علم الدراسة العلمية للسعادة الإنسانية، ويعد مصطلح علم النفس الإيجابي مظلة عامة لدراسة الانفعالات الإيجابية، والسمات الإيجابية للشخصية، ومؤسسات تمكين الإنسان من توظيف، وتفعيل طاقاته، وإمكاناته؛ ليعيش حياة مثمرة ومنتجة" (3: Seligman., 2004). ويُعرف إجرائياً بأنه: العلم الذي يركز على البحث عن نقاط القوة لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، ويعمل على تنميتها.

- **التسامح:** هو "مكون معرفي وجداني سلوكي، يتضح من تقبل الفرد لذاته، وتساهله مع نفسه وقبول الآخرين، واحترام اختلافهم عنه، والعفو عن سيئ إليه، وكذلك تجنب الغضب، والعنف في المواقف الحياتية المختلفة التي يمر بها الفرد" (محمود، 2014: 299). ويعرف إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على فقرات مقياس التسامح المستعمل في الدراسة الحالية.
- **التعاطف:** هو تأثر الفرد بشعور الآخرين، وتوحده انفعالياً معهم، والتعامل مع مشكلاتهم من منظورهم الشخصي (Bourgault et al., 2015). ويعرف إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على فقرات مقياس التعاطف المستعمل في الدراسة الحالية.
- **المرحلة الأساسية العليا:** هي مرحلة في النظام التربوي الفلسطيني، إذ يبدأ النظام التربوي بالمرحلة الأساسية الدنيا من الصفوف من الأول للربيع الأساسي، ثم تأتي المرحلة الأساسية العليا، وتشتمل على الصفوف من الخامس حتى التاسع، وينتهي بالمرحلة الثانوية التي تضم الصفوف: العاشر، والحادي عشر، والثاني عشر (الجندي وآخرون، 2022: 76) وتُعرف إجرائياً بأنها المفحوصون من طلاب المرحلة الأساسية العليا في محافظة سلفيت الذين طبقت عليهم الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

استعمل المنهج شبه التجريبي، والقائم على مجموعتين إحداهما مجموعة تجريبية، والثانية مجموعة ضابطة، ويشتمل على قياسين قبلي، وبعدي على أفراد المجموعتين التجريبية، والضابطة لقياس التسامح، والتعاطف، وكذلك قياس تنبئي على أفراد المجموعة التجريبية، وذلك لملاءمته طبيعة هذه الدراسة ومُتغيراتها؛ فالمنهج التجريبي يقوم على التحقق من مدى فاعلية البرنامج الإرشادي المستعمل في الدراسة.

مجتمع الدراسة وأفرادها:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة سلفيت، والذين هم على مقاعد الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2024/2025. وقد تمثلت عينات الدراسة بالآتي:

أولاً- العينة الاستطلاعية (Pilot Study): اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (84) من طلاب المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت، وذلك بغرض التأكد من صلاحية أدوات الدراسة واستخدامها لحساب الصدق والثبات.

ثانياً- عينة الدراسة الميدانية (Field study sample): من أجل اختيار أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وزع مقياسي التسامح والتعاطف على عينة مكونة من (82) طالباً من طلاب المرحلة الأساسية العليا في مدرسة ذكور بديا الأساسية العليا، وذلك بهدف اختيار أفراد الدراسة التجريبية والضابطة المكونة من (30) من الذين حصلوا على أدنى الدرجات على مقياسي التسامح والتعاطف.

ثالثاً- العينة المستهدفة (Target sample): تكون أفراد الدراسة المستهدفة في الدراسة التجريبية من (30) من طلاب المرحلة الأساسية العليا في مدرسة ذكور بديا الأساسية العليا من الحاصلين على أدنى الدرجات على مقياسي التسامح والتعاطف، وقد قسموا بالمزاوجة حسب درجاتهم على المقاييس مناصفة إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، بواقع (15) طالباً لكل مجموعة.

أدوات الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، اعتمد الباحثان على مقياسين، هما: مقياس التسامح، ومقياس التعاطف، كالآتي:

أولاً: مقياس التسامح- بعد اطلاع الباحثين على الأدب التربوي، والدراسات السابقة وعلى مقاييس التسامح المستعملة في بعض الدراسات، استعمل مقياس غرير (2022) للتسامح. والذي يتكوّن في صورته الأولية من (19) فقرة موزعة على بعدين وهما: بعد التسامح مع الذات، وبعد التسامح مع الآخرين.

ثانياً: مقياس التعاطف - بعد اطلاع الباحثين على الأدب التربوي، والدراسات السابقة، وعلى مقياس التعاطف المستعملة في بعض الدراسات، استعمل مقياس غرير (2022) للتعاطف. والذي يتكوّن في صورته الأولى من (24) فقرة موزعة على بعدين وهما: بعد التعاطف مع الذات، وبعد التعاطف مع الآخرين.

الخصائص (السيكومترية) لمقياسي الدراسة:

الصدق للمقياسين: استعمل نوعان من الصدق كالآتي:

أ) **الصدق الظاهري (Virtual Validity):** للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياسي الدراسة، عُرض المقياسان بصورتهم الأولى على مجموعة من ذوي الاختصاص والخبرة، وقد بلغ عددهم (16) محكماً، إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، فقد عُذلت صياغة بعض الفقرات في المقياسين، وحذف فقرتين في مقياس التسامح، ونقل بعض الفقرات من بُعد إلى آخر في المقياسين.

ب) **صدق البناء (Construct Validity):** من أجل فحص صدق البناء لمقياسي الدراسة، طبقت على عينة استطلاعية مكونة من (84) من طلاب المرحلة الأساسية العليا، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وللتحقق من صدق البناء، حُسب معامل ارتباط (بيرسون) (Pearson Correlation) 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، كما هو مبين في الجداول (1)، (2):

جدول (1)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس التسامح بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=84):

الارتباط	الارتباط	الارتباط	الارتباط	الارتباط	الارتباط
مع	مع	مع	مع	مع	مع
الدرجة	المجال	الدرجة	المجال	الدرجة	المجال
الكلية	الكلية	الكلية	الكلية	الكلية	الكلية
التسامح مع الآخرين	التسامح مع الذات				
.44**	.45**	7	-.06	-.01	1
.59**	.57**	8	.32**	.47**	2
.20	.26	9	.65**	.72**	3
.01	.10	10	.82**	.85**	4
.24	.29	11	.79**	.86**	5
.72**	.72**	12	.82**	.82**	6
.70**	.71**	13	-	-	-
.84**	.83**	14	-	-	-
.77**	.76**	15	-	-	-
.79**	.83**	16	-	-	-
.72**	.74**	17	-	-	-
درجة كلية للمجال .48**	درجة كلية للمجال .91**				

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01 < p **)

يلاحظ من الجدول (1) أن قيم معامل ارتباط الفقرات: (1، 9، 10، 11)، كانت ذات درجة غير مقبولة، وغير دالة إحصائياً، وتحتاج إلى حذف، أما باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (0.32 - 0.86)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، وفي ضوء ما أشار إليه (جارسيا) (Garcia., 2011)، فقد حذفت الفقرات: (1، 9، 10، 11)، وأصبح عدد فقرات المقياس (13) فقرة.

جدول (2)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس التعاطف بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=84):

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
	التعاطف مع الذات			التعاطف مع الآخرين	
1	.71**	.69**	12	.75**	.74**
2	.67**	.61**	13	.76**	.75**
3	.79**	.73**	14	.73**	.72**
4	.81**	.82**	15	.73**	.75**
5	.62**	.65**	16	.76**	.73**
6	.77**	.71**	17	.69**	.66**
7	.14	.07	18	.75**	.74**
8	.78**	.81**	19	.64**	.60**
9	.77**	.74**	20	.88**	.85**
10	.14	.11	21	.80**	.80**
11	.35**	.30**	22	.87**	.85**
-	-	-	23	.75**	.75**
-	-	-	24	.69**	.65**
	درجة كلية للمجال .89**			درجة كلية للمجال .88**	

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

يلاحظ من الجدول (2) أن قيم معامل ارتباط الفقرات: (7، 10)، كانت ذات درجة غير مقبولة وغير دالة إحصائياً، وتحتاج إلى حذف، أما باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (0.30 - 0.88)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، وفي ضوء ما أشار إليه (جارسيا) (Garcia., 2011)، فقد حذفت الفقرات: (7، 10)، وأصبح عدد فقرات المقياس (22) فقرة.

الثبات لمقياسي الدراسة:

للتأكد من ثبات مقياسي الدراسة، طبقت على عينة استطلاعية مكونة من (84) من طلاب المرحلة الأساسية العليا، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وجرى التحقق من ثبات الاتساق الداخلي (Internal Consistency Reliability) لكل مقياس، باستعمال معامل (كرونباخ ألفا) (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية، بعد استخراج الصدق، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3)

قيم معاملات الثبات بطريقة (كرونباخ ألفا)

الأداة	المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
	التسامح مع الذات	5	.83

التسامح	التسامح مع الآخرين	8	.88
	التسامح ككل	13	.92
التعاطف	التعاطف مع الذات	10	.84
	التعاطف مع الآخرين	13	.94
	التعاطف ككل	22	.95

يتضح من الجدول (3) أن قيم معامل ثبات (كرونباخ ألفا) لمجالات مقياس التسامح تراوحت ما بين (.83-.88)، وللدرجة الكلية بلغت (.92). أما قيم معاملات ثبات (كرونباخ ألفا) لمجالات مقياس التعاطف، فقد تراوحت ما بين (.84-.94)، وللدرجة الكلية بلغت (.95). وتعدّ هذه القيم مناسبة، وتجعل من الأدوات قابلتين للتطبيق على العينة الأصلية.

تصحيح مقياسي الدراسة:

أولاً- مقياس التسامح: تكون مقياس التسامح في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (13)، فقرة، موزعة على بُعدين، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لمفهوم التسامح. وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج (ليكرت) (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كالآتي: كبيرة جداً (5) درجات، كبيرة (4) درجات، متوسطة (3) درجات، قليلة (2) درجتان، قليلة جداً (1) درجة واحدة.

ثانياً- مقياس التعاطف: تكون مقياس التعاطف في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (22)، فقرة، موزعة على بُعدين، وقد مثلت الفقرات جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لمفهوم التعاطف. وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج (ليكرت) (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كالآتي: دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (2) درجتان، أبداً (1) درجة واحدة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى كل من: التسامح، والتعاطف لدى عينة الدراسة حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1-5) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: منخفض، ومتوسط، ومرتفع، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى (لتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}}$$

$$1.33 = \frac{5 - 1}{3}$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي:

درجات احتساب مستوى كل مقياس من مقياسي الدراسة	
مستوى منخفض	2.33 فأقل
مستوى متوسط	2.34 - 3.67
مستوى مرتفع	3.68 - 5

ثالثاً: البرنامج الإرشادي المستند إلى علم النفس الإيجابي:

بعد الاطلاع على الأدب النظري، والدراسات السابقة التي استعملت برامج إرشادية مستندة إلى علم النفس الإيجابي خصوصاً لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، واستناداً لدراسات (لغبي، 2024؛ الشهري والعبدي، 2023؛ أبو رقيقة، 2021؛ أبو شنار، 2021؛ الشخوت، 2020؛ الطراونة، 2020؛ Baourda et al., 2024؛ Platt et al., 2024؛ DeBiase et al., 2022). قام الباحثان بإعداد البرنامج الإرشادي المستند إلى علم النفس الإيجابي من أجل تحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة.

تكون البرنامج الإرشادي من (13) جلسة بواقع جلستين أسبوعياً، مدة كل جلسة (60) دقيقة، وتتضمن كل جلسة مجموعة من الأهداف الرئيسية والفرعية، والأنشطة والواجبات البيتية المرتكزة على استراتيجيات وفنيات فاعلة. وبعد إعداد البرنامج بصورته الأولية، تم عرضه على عدد من الخبراء والمتخصصين في مجال الإرشاد النفسي، والتربوي للتأكد من صدق البرنامج، واستراتيجياته، وفنائه، وإجراءاته، وتقنيته للبيئة الفلسطينية، ومجتمع الدراسة قبل تطبيقه على المشاركين من أجل تحقيق أهداف الدراسة.

الفنيات والأساليب التي استخدمت في البرنامج الإرشادي:

عملاً على تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي، فإن البرنامج وظف الفنيات والأساليب الآتية:

بناء نقاط القوة: تدخلات تهدف إلى اكتشاف وتفعيل وتطوير نقاط القوة لدى الفرد من سمات الشخصية الإيجابية، مثل: الشجاعة، المهارات الاجتماعية، تحديد الأهداف والتفكير المستقبلي (Peterson & Seligman., 2004).

التفكير الإيجابي: هو حالة ذهنية نشطة تتميز بالتركيز على الجوانب المشرقة للأمور، وتوقع النتائج الجيدة، والنظر إلى المستقبل بتفاؤل وأمل؛ ولا يعني إنكار الواقع أو تجاهل المشاكل، بل هو التعامل معها بطريقة بناءة وإيجابية (Seligman., 2004).

الحديث الإيجابي مع الذات: حوار داخلي مستمر وإيجابي يدور بين الفرد ونفسه، يؤثر على أفكاره ومشاعره وسلوكه؛ ويشكل نمطاً من التفكير ثلاثي الأبعاد، يجمع بين الكلمات والصور والانفعالات، ويساهم في بناء نظرة متفائلة للحياة وتعزيز الثقة بالنفس (Seligman., 2000).

السعادة: مجموعة من المشاعر الإيجابية، كالفرح والرضا والبهجة، بالإضافة إلى الشعور بالمعنى والهدف في الحياة (Seligman., 2011).

التفاؤل: النظر إلى الأحداث الجيدة على أنها تعكس قدراتنا وسماتنا الشخصية التي ستستمر معنا في المستقبل وتؤثر في حياتنا، بينما الأحداث السيئة تكون كنتيجة لظروف عابرة أو عوامل خارجية لا تعكس شخصياتنا أو قدراتنا (Seligman., 2000).

المحاضرة: (المناقشة والحوار) أسلوب تعليمي تفاعلي يهدف إلى تزويد المشاركين بالمعلومات والمهارات، من خلال توجيه مباشر من المرشد ومناقشات هادفة بين المشاركين، مما يساعدهم على فهم أنفسهم، وتطوير تفكير إيجابي لتحقيق أهدافهم الإرشادية (الباشا ومصمودي، 2019).

لعب الدور: عملية محاكاة اجتماعية يتم من خلالها تقمص أدوار الآخرين في مواقف افتراضية، مما يسمح للمشاركين بتجربة وجهات نظر مختلفة، وتطوير مهاراتهم في التعامل مع الانفعالات السلبية وغيرها (Horton & Lloyd-Hazlett., 2024).

النمذجة: هي عملية تعليمية اجتماعية يتم من خلالها اكتساب أو تعديل سلوكيات الفرد، سواء أكانت معرفية أو عاطفية، عن طريق ملاحظة وتقليد سلوكيات الآخرين، وخاصة النماذج الإيجابية (Bandura., 2018).

العصف الذهني: أسلوب لتوليد الأفكار يهدف إلى حل المشكلات بتحفيز التفكير الحر، وتشجيع جميع الآراء دون قيود (الباشا ومصمودي، 2019).

الواجبات المنزلية: هي مهام إرشادية مُصممة بعناية، تُنفذ خارج الجلسات الإرشادية، بهدف تعزيز التحسينات وتثبيتها، وتعد جزءاً أساسياً من البرنامج الإرشادي لتحقيق الأهداف المنشودة (أبو أسعد، 2017).

ويوضح الجدول (5) ملخصاً مختصراً لمحتويات الجلسات:

جدول (5)
ملخص محتويات جلسات البرنامج الإرشادي

الجلسة	عنوانها	أهدافها
الجلسة الأولى	التعارف وبناء الثقة	التعارف وبناء الثقة، والاتفاق على قوانين المجموعة، وموعد الجلسات.
الجلسة الثانية	التسامح	تعريف المشاركين بالتسامح، ودوره في تنمية الانفعالات الإيجابية اتجاه أنفسنا والآخرين.
الجلسة الثالثة	التعاطف	تعريف المشاركين بالتعاطف، ودوره في تنمية الانفعالات الإيجابية اتجاه أنفسنا والآخرين.
الجلسة الرابعة	الانفعالات السلبية مقابل الانفعالات الإيجابية	تمكين المشاركين من استبدال انفعالاتهم السلبية إلى الإيجابية.
الجلسة الخامسة	بناء نقاط القوة	تعرف المشاركين على اكتشاف نقاط القوة في ذاتهم وتطويرها.
الجلسة السادسة	التفكير الإيجابي	تعرف المشاركين على التفكير الإيجابي، وتطوير قدرتهم على ممارسته.
الجلسة السابعة	الحديث الإيجابي مع الذات	تبصر المشاركين بأهمية الحديث الإيجابي مع الذات والتدريب عليه، وتعزيز مفهوم الذات الإيجابية.
الجلسة الثامنة	الرضا عن النفس	تعرف المشاركين بالرضا عن النفس، وأن يشعروا به.
الجلسة التاسعة	السعادة	تعرف المشاركين بالسعادة، وإدراكهم أنهم مسؤولون عن شعورهم بالسعادة والتغلب على الكآبة.
الجلسة العاشرة	الوعي الانفعالي	تعرف المشاركين بالوعي الانفعالي، والتدريب على تطبيق تمارينه.
الجلسة الحادية عشر	الوعي الذاتي	تعرف المشاركين على الوعي الذاتي لديهم، واكتسابهم مفهوم إيجابي عنه، ومعرفة كيف يؤثر على انفعالاتهم.
الجلسة الثانية عشر	التفاؤل	تعرف المشاركين على التفاؤل، وتوضيح دوره في تنمية الانفعالات الإيجابية اتجاه الآخرين والذات.
الجلسة الثالثة عشر	الختامية (التقييم وإنهاء البرنامج)	التحقق من مدى تحقيق الأهداف الإرشادية المرجوة من البرنامج، وتقييم المشاركين للبرنامج، وإجراء التطبيق البعدي، والاتفاق على موعد التطبيق التتبعي.

تصميم الدراسة:

استعملت الدراسة المنهج شبه التجريبي الذي يعتمد على المجموعتين التجريبية والضابطة، قياس قبلي وبعدي، ومتابعة، للتسامح والتعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في سلفيت، وأجريت القياسات الآتية لمجموعتي الدراسة:

المجموعة التجريبية: قياس قبلي - تطبيق البرنامج الإرشادي - قياس بعدي - قياس تتبعي بعد شهر.

المجموعة الضابطة: قياس قبلي - لا معالجة - قياس بعدي.

ويمكن التعبير عن تصميم الدراسة من جدول (6) الآتي:

جدول (6)
تصميم الدراسة

المجموعة G	المعالجة
القياس القبلي	البرنامج الإرشادي
القياس البعدي	القياس التتبعي

O	O	X	O	E
-	O	-	O	C

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

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

أ- المتغير المستقل (المعالجة): البرنامج الإرشادي المستند لعلم النفس الإيجابي.

ب- المتغيرات التابعة (النتيجة):

1. الدرجات التي يحصل عليها أفراد الدراسة على مقياس التسامح.

2. الدرجات التي يحصل عليها أفراد الدراسة على مقياس التعاطف.

نتائج الدراسة ومناقشتها

قبل إجراء التحليل على بيانات الدراسة التجريبية استعملت الإجراءات والخطوات الآتية:

اختبار التوزيع الطبيعي (Normal Distribution)

استعمل اختبار التوزيع الطبيعي (Normal Distribution)، بهدف الكشف عن التوزيع الطبيعي للعينة. وذلك بالرغم من أن العينات التي أكبر من أو يساوي (30) يعدّ متوسطها ($\bar{x}$) وفقاً لنظرية النهاية المركزية (Central Limit Theorem) يقترب من توزيع متوسط المجتمع (μ)، حيث يصبح الخطأ المعياري، وافترض التوزيع الطبيعي أقل أهمية نتيجة لذلك (Goss-Sampson., 2019; Heiman., 2018) مما يعني عدم أهمية هذا الافتراض في العينات أكبر من أو يساوي (30)، حيث وجد أنه إذا كانت العينة المأخوذة من المجتمع الأصلي (الذي قد لا يكون توزيعه طبيعياً تماماً) تحتوي على (30) حالة أو أكثر، ستكون كافية لجعل توزيع متوسطات العينات أقرب إلى التوزيع الطبيعي (Weinberg & Abramowitz., 2002) وعلى الرغم من ذلك بهدف الكشف عن طبيعة البيانات استعمل اختباري (شبيرو وليك) (Shapiro-Wilk)، و(كولموجوروف-سميرنوف) (Kolmogorov-Smirnov) كما واستعمل اختباري الالتواء والتفطح بهدف التحقق من التوزيع الطبيعي، والجدول (7) يبين ذلك:

جدول (7)

نتائج اختبار شبيرو وليك (Shapiro-Wilk) واختباري الالتواء والتفطح

المتغير	المجموعة	العدد	Shapiro-Wilk	الدلالة الإحصائية	الالتواء	التفطح
التسامح بعدي	تجريبية	15	.936	.329	-1.347	2.185
التسامح بعدي	ضابطة	15	.802	.004	1.326	0.776
التعاطف بعدي	تجريبية	15	.965	.779	0.923	2.394
التعاطف بعدي	ضابطة	15	.891	.069	0.729	-0.675

يتبين من الجدول (7) أن قيم الدلالة الإحصائية لاختبار (شبيرو وليك) (Shapiro-Wilk) كانت باستثناء فئة ضابطة على مقياس التسامح كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$)، كما ويلاحظ أن قيم الالتواء، والتفطح جاءت في حدود مقبولة

وفقاً لما أشار إليه (فيني وديستيفانو) (Finney & DiStefano., 2006)، إذ يريا أنه إذا جاءت قيم الالتواء ما بين (2 ±) والتقلطح ما بين (7 ±)، تعد مقبولة.

تكافؤ المجموعات لمقياس التسامح:

للتحقق من تكافؤ المجموعات استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس التسامح في القياس القبلي، تبعاً إلى متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استعمل اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، والجدول (8) يوضح ذلك:

جدول (8)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) تبعاً إلى متغير المجموعة على مقياس التسامح في القياس القبلي

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التسامح مع الذات	تجريبية	15	2.13	.451	-.378	.708
	ضابطة	15	2.20	.513		
التسامح مع الآخرين	تجريبية	15	2.17	.673	-.265	.793
	ضابطة	15	2.23	.707		
التسامح ككل	تجريبية	15	2.15	.544	-.318	.753
	ضابطة	15	2.22	.604		

يتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابية للقياس القبلي لمقياس التسامح تبعاً إلى متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، حيث بلغت قيمة "ت" للدرجة الكلية (-.318) وبدلالة إحصائية (.753)، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات.

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس التسامح بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

لفحص الفرضية الأولى، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس التسامح في القياس البعدي ونتائج الجدول (9) تبين ذلك:

جدول (9)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية، والضابطة على مقياس التسامح في القياس البعدي

المجموعة	العدد	القياس البعدي	
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
تجريبية	15	.257	4.27
ضابطة	15	.575	2.18

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين متوسطي أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس التسامح في القياس (البعدي)، حيث بلغ متوسط أداء المجموعة التجريبية على القياس البعدي (4.27) في حين بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة

(2.18)، وهذا يشير إلى فروق بين المتوسطين، وللتحقق من جوهرية الفرق الظاهري؛ استعمل تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للقياس البعدي لمقياس التسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، وفقاً للمجموعة بعد تحديد أثر القياس القبلي لديهم، وذلك كما هو مبين في الجدول (10):

جدول (10)

تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي لمقياس التسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، وفقاً للمجموعة بعد تحديد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	الدلالة الإحصائية	η^2
القبلي (مصاحب)	4.207	1	4.207	84.106	.000	.757
المجموعة	33.973	1	33.973	679.116	.000*	.962
الخطأ	1.351	27	.050			

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

يتضح من الجدول (10) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، تعزى للمجموعة حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (679.116)، بدلالة إحصائية ($< .001$)، وحجم أثر البرنامج الإرشادي بلغت قيمته (0.962).

ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كانت الفروق، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس التسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (11):

جدول (11)

المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس التسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	4.29	.058
ضابطة	2.16	.058

يلاحظ من الجدول (11) أنَّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي استعملت البرنامج الإرشادي المطبق في تحسين التسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا كان الأكبر إذ بلغ (4.29)، في حين بلغ لدى المجموعة الضابطة (2.16) وهذا يشير إلى أنَّ الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية؛ بمعنى أنَّ البرنامج الإرشادي المطبق كان له فاعلية في تحسين التسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا. علماً أنَّ حجم الأثر للبرنامج الإرشادي قد بلغت قيمته (0.962).

كما وحُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأبعاد التسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، وفقاً للمجموعة (تجريبية وضابطة)، وذلك كما هو مبين في الجدول (12):

(12) جدول

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأبعاد التسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا وفقاً للمجموعة

القياس البعدي		العدد	المجموعة	الأبعاد
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
.277	4.15	15	تجريبية	التسامح مع الذات

ضابطة	15	2.13	.458
تجريبية	15	4.35	.284
ضابطة	15	2.22	.687

التسامح مع الآخرين

يلاحظ من الجدول (12) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي لأبعاد التسامح، ويهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية فقد أجري تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) على مجالات مقياس التسامح، وقبل إجرائه تم التحقق من افتراضاته المتعلقة بعدم وجود تعددية الخطية (Absence of Multicollinearity) على أبعاد مقياس التسامح عن طريق اختبار (بارتليت) (Bartlett) للكروية، إذ جاءت قيمة (كاي تربيع) (χ^2) التقريبية لاختبار (بارتليت) للكروية ($\chi^2=71.263$) وبدلالة إحصائية ($P < .001$)، مما يشير إلى تحقق هذا الشرط، كما تم التحقق من تجانس التباين من اختبار (Box's M) حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة ($F = 3.222$) وبدلالة إحصائية ($P = .022$)، وهي أكبر من (.01) مما يؤكد تحقق هذا الافتراض وفقاً لما أشار إليه (هايز فون) (Hahs-Vaughn., 2016)، والجدول (13) يوضح نتائج تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات:

جدول (13)

تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) لأثر المجموعة على أبعاد مقياس التسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا بعد تحديد أثر القياس القبلي لديهم

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	الدلالة الإحصائية	η^2
التسامح مع الذات (مصاحب)	التسامح مع الذات	1.000	1	1.000	27.412	.000	.513
التسامح مع الآخرين (مصاحب)	التسامح مع الآخرين	2.107	1	2.107	24.328	.000	.483
المجموعة	التسامح مع الذات	31.610	1	31.610	866.091	.000*	.971
Hotelling's Trace	التسامح مع الآخرين	35.449	1	35.449	409.334	.000*	.940
(F=433.638)							
P < .000, $\eta^2 = .972$							
الخطأ	التسامح مع الذات	.949	26	.036			
	التسامح مع الآخرين	2.252	26	.087			

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

يتضح من الجدول (13) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي على أبعاد مقياس التسامح بين طلاب المرحلة الأساسية العليا، وفقاً للمجموعة؛ ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كان الفرق

الجوهري؛ فقد حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة لأبعاد التسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (14):

جدول (14)
المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لأبعاد التسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا وفقاً للمجموعة

المتغير التابع	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التسامح مع الذات	تجريبية	4.17	.049
	ضابطة	2.11	.049
التسامح مع الآخرين	تجريبية	4.37	.076
	ضابطة	2.19	.076

يتضح من الجدول (14) أن الفروق الجوهرية بين المتوسطين الحسابيين المعدلين للقياس البعدي لأبعاد مقياس التسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، قد كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج الإرشادي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا البرنامج الإرشادي، مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية التسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراستي (Baourda et al., 2024؛ الطراونة، 2020)، حيث أشارت الدراستين إلى فاعلية البرنامجين الإرشاديين المستعملين في الدراستين، والمستندتين إلى علم النفس الإيجابي، مع تشابه في بعض الاستراتيجيات، والفنيات، والأساليب، والأنشطة المطبقة، والمتبعة خلالها مع الدراسة الحالية، مثل: التفاؤل، والوعي الذاتي، وأساليب الحوار، والمناقشة، ولعب الدور، والنمذجة، والواجب البيئي.

ويمكن عزو هذه النتيجة المرتفعة في حجم الأثر للبرنامج الإرشادي المطبق على طلاب المرحلة الأساسية العليا، والمستند إلى علم النفس الإيجابي، والذي اشتمل على فنيات متنوعة ساهمت في تنمية التسامح كالتفكير الإيجابي، والحديث الإيجابي مع الذات، ونقاط القوة، والوعي الانفعالي، والوعي الذاتي، والسعادة، والتفاؤل، والرضا عن النفس، والانفعالات السلبية مقابل الانفعالات الإيجابية، وما تضمنه البرنامج الإرشادي من أساليب متنوعة تميزت بالمرونة، والدقة، والتنوع كالمناقشة والحوار، ولعب الدور، والنمذجة، والعصف الذهني، والتغذية الراجعة، والواجبات البيتية. وجميعها ساهمت بشكل إيجابي في زيادة فاعلية البرنامج الإرشادي المستعمل في الدراسة في تنمية التسامح مع الذات ومع الآخرين لدى المشاركين في الدراسة من طلاب المرحلة الأساسية العليا.

وفي السياق عينه، يمكن الإشارة إلى فاعلية بعض البرامج الإرشادية، والتدريبية التي ساهمت في تنمية التسامح لدى المشاركين فيها، والتي منها دراستي (أبو رقيقة وآخرون، 2021؛ Aslan & Aybek., 2020) والتي اتبعت اتجاهات نظرية مغايرة لعلم النفس الإيجابي.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < .05$) بين متوسطات

درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي، والبعدي على مقياس التسامح تعزى للبرنامج الإرشادي.

لفحص الفرضية الثانية، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على القياس القبلي، والقياس البعدي، واستعمل اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Sample t-test)، وذلك للكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين التسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، والجدول (15) يبين ذلك:

جدول (15)

نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين: القبلي والبُعدي لمقياس التسامح لدى أفراد المجموعة التجريبية

المتغيرات	المقياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التسامح مع الذات	قبلي	15	2.13	.451	14	-24.682	.000*
	بعدي	15	4.15	.277			
التسامح مع الآخرين	قبلي	15	2.17	.673	14	-16.280	.000*
	بعدي	15	4.35	.284			
التسامح ككل	قبلي	15	2.15	.544	14	-20.921	.000*
	بعدي	15	4.27	.257			

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

يتضح من الجدول (15) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس التسامح كانت؛ أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي وجود فروق في التسامح لدى أفراد الدراسة بين القياسين: القبلي والبُعدي، إذ يلاحظ أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية في القياس القبلي (2.15) وعلى القياس البُعدي (4.27)، مما يشير إلى وجود فاعلية للبرنامج المطبق في تحسين التسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة المتعلقة بفاعلية البرنامج الإرشادي المطبق في تنمية التسامح لدى الطلاب بالنظر إلى ما استعمل فيه من مكونات تضمنت الكثير من الفنيات المستندة إلى علم النفس الإيجابي، كما أن التدريب الخاص الذي تلقاه أفراد المجموعة التجريبية على مدار (13) جلسة إرشادية ساعد على تنمية التسامح مع الذات ومع الآخرين، واكتسابهم مهارات جديدة في التسامح. كما أن المجموعة الإرشادية، أتاحت للمشاركين اكتساب العديد من الخبرات والمعلومات وتبادلها، وكذلك مناقشة المواقف السلبية التي حصلت معهم، وطرق مواجهتها بشكل إيجابي وفعال، مما أكسب المشاركين حالة من الوعي، والاستبصار، والتي من شأنها أن تساعدهم على تقييم سلوكهم، ومعالجة أفكارهم، وبالتالي الحد من الانفعالات والمشكلات التي من الممكن أن تواجههم في حياتهم اليومية وعلاقتهم مع الآخرين وتفاعلهم وتواصلهم معهم.

وفي السياق عينه، تناولت دراسات عديدة مستندة إلى علم النفس الإيجابي متغيرات وموضوعات متنوعة كتنمية الوعي الذاتي، والذات الإيجابية، والاستقلالية الذاتية، وتحسين مفهوم الذات، والتفاؤل، والأمل، والالتزان الانفعالي، كدراسات (لغبي، 2024؛ أبو رقيقة وآخرون، 2021؛ أبو شنار، 2021؛ الشخوت، 2000؛ الطراونة، 2000؛ 2020؛ Aslan & Aybek., 2020؛ Baourda et al., 2024)، والتي أظهرت فاعلية البرامج الإرشادية والتدريبية المستعملة في هذه الدراسات، والتي تتفق مع نتائج الدراسة الحالية التي أظهرت فاعلية البرنامج الإرشادي المستعمل في تنمية التسامح مع الذات ومع الآخرين لدى المشاركين في البرنامج من طلاب المرحلة الأساسية العليا.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التسامح في القياسين البُعدي والتبقي بعد مرور شهر.

لفحص الفرضية الثالثة، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والمتابعة، واستعمل اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Sample t-test)، وذلك للكشف عن الفروق بين القياسين البعدي، والمتابعة لأبعاد مقياس التسامح، والمتوسط الكلي للتسامح طلاب المرحلة الأساسية العليا، ونتائج الجدول (16) تبين ذلك:

جدول (16)
نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين البعدي والمتابعة لمقياس التسامح لدى أفراد المجموعة التجريبية

المتغيرات	المقياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التسامح مع الذات	بعدي	15	4.15	.277	14	-1.000	.334
	متابعة	15	4.19	.220			
التسامح مع الآخرين	بعدي	15	4.35	.284	14	-5.551	.000*
	متابعة	15	4.51	.203			
التسامح ككل	بعدي	15	4.27	.257	14	-4.036	.001*
	متابعة	15	4.38	.179			

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

يتضح من الجدول (16) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس التسامح وبُعد: (التسامح مع الآخرين) كانت؛ أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي وجود فروق في التسامح لدى أفراد الدراسة بين القياسين البعدي والتتبعي، إذ يلاحظ أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية في القياس البعدي (4.27)، وعلى القياس التتبعي (4.38)، وهذا يُشير إلى أن الفروق جاءت لصالح قياس المتابعة، مما يعني استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في تحسين التسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا. أي أن التحسن الذي تلقاه أفراد المجموعة التجريبية استمر بعد فترة المتابعة.

يمكن تفسير بقاء أثر البرنامج الإرشادي المستند إلى علم النفس الإيجابي إلى طبيعة الفنيات المستعملة في البرنامج المذكور، ومنها الانفعالات السلبية مقابل الانفعالات الإيجابية، وتعزيز نقاط قوة الطلاب، وتشجيع التفكير الإيجابي، وتعزيز الحديث الإيجابي مع الذات، وزيادة الرضا عن النفس، والسعادة، والوعي الانفعالي، والوعي الذاتي، بالإضافة إلى التفاؤل، وما تضمنه من عرض للسلوكات والأفكار المراد إكسابها، من استعمال أساليب متعددة: كلعب الدور، والنمذجة، والمناقشة، والحوار، والعصف الذهني، والتغذية الراجعة، والتلخيص.

كما أن احتواء البرنامج الإرشادي على الواجبات البيتية، والتي من شأنها مساعدة المشاركين على نقل أثر الخبرة التي تلقوها في أثناء الجلسات الإرشادية إلى خارج هذه الجلسات وتطبيقها في مجالات حياتهم ومواقفهم اليومية التي تواجههم، ومناقشة هذه الواجبات البيتية مع المشاركين في مستهل كل جلسة إرشادية، والعمل على تعزيز المشاركين وتشجيعهم، كل ذلك كان له الأثر الأكبر في استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في تنمية التسامح مع الذات ومع الآخرين لدى المشاركين في البرنامج من طلاب المرحلة الأساسية العليا.

وفي السياق عينه، انققت هذه النتيجة مع دراسة (أبو رقيقة وآخرون، 2021) التي أشارت نتائجها إلى استمرار أثر فعالية البرنامج التدريبي لتنمية الحب، والتسامح لخفض درجة العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية.

تكافؤ المجموعات لمقياس التعاطف:

للتحقق من تكافؤ المجموعات استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس التعاطف في القياس القبلي، تبعاً إلى متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استعمل اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، والجدول (17) يوضح ذلك:

جدول (17)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) تبعاً إلى متغير المجموعة على مقياس التعاطف في القياس القبلي

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التعاطف مع الذات	تجريبية	15	2.31	.695	-.231	.819
	ضابطة	15	2.37	.710		
التعاطف مع الآخرين	تجريبية	15	2.36	.803	-.335	.740
	ضابطة	15	2.46	.790		
التعاطف ككل	تجريبية	15	2.34	.746	-.301	.766
	ضابطة	15	2.42	.745		

يتبين من الجدول (17) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للقياس القبلي لمقياس التعاطف تبعاً إلى متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، حيث بلغت قيمة "ت" للدرجة الكلية (-.301)، وبدلالة إحصائية (.766)، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات

درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس التعاطف بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

لفحص الفرضية الرابعة، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس التعاطف في القياس البعدي ونتائج الجدول (18) تبين ذلك:

جدول (18)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التعاطف في القياس البعدي

المجموعة	العدد	القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	15	4.30	.329
ضابطة	15	2.39	.716

يتضح من الجدول (18) وجود فروق ظاهرية بين متوسطي أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس التعاطف في القياس (البعدي) حيث بلغ متوسط أداء المجموعة التجريبية على القياس البعدي (4.30) في حين بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة (2.39)، وهذا يشير إلى فروق بين المتوسطين، وللتحقق من جوهرية الفرق الظاهري؛ استعمل تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للقياس البعدي لمقياس التعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، وفقاً للمجموعة بعد تحديد أثر القياس القبلي لديهم، وذلك كما هو مبين في الجدول (19):

جدول (19)

تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي لمقياس التعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، وفقاً للمجموعة بعد تحديد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	الدالة الإحصائية	η^2
القبلي (مصاحب)	6.801	1	6.801	97.315	.000*	.783
المجموعة	28.724	1	28.724	411.011	.000*	.938
الخطأ	1.887	27	.070			

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

يتضح من الجدول (19) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) تعزى للمجموعة؛ إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (411.011)، بدلالة إحصائية ($< .001$)، وحجم أثر البرنامج الإرشادي بلغت قيمته (0.938).

ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كانت الفروق، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس التعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (20):

جدول (20)

المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس التعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	4.33	.068
ضابطة	2.37	.068

يلاحظ من الجدول (20) أنَّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي استعملت البرنامج الإرشادي المطبق في تحسين التعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا كان الأكبر إذ بلغ (4.33)، في حين بلغ لدى المجموعة الضابطة (2.37)، وهذا يشير

إلى أنَّ الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية؛ بمعنى أنَّ البرنامج الإرشادي المطبق كان له فاعلية في تحسين التعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا. علماً أنَّ حجم الأثر للبرنامج الإرشادي قد بلغت قيمته (0.938).

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Kang et al., 2024)، ودراسة (الشهري والعبدي، 2023)، إذ أشارت الدراستان إلى فاعلية البرامج الإرشادية بشكل عام في تنمية التعاطف لدى الطلبة. ويمكن عزو هذه النتيجة المرتفعة في حجم الأثر للبرنامج الإرشادي المطبق على طلاب المرحلة الأساسية العليا، والمستند إلى علم النفس الإيجابي، والذي اشتمل على فنيات متعددة ساهمت في تنمية التعاطف كالتفكير الإيجابي، والحديث الإيجابي مع الذات، والوعي الذاتي، والوعي الانفعالي، والسعادة، والتعاؤل، والرضا عن النفس، وما تضمنه البرنامج الإرشادي من أساليب متعددة تميزت بالمرونة والدقة والتنوع كالحوار، والمناقشة الجماعية، ولعب الدور، والنمذجة، والتغذية الراجعة، والعصف الذهني، والتلخيص، والواجبات البيتية. وجميع هذه الفنيات والأساليب إلى جانب الأنشطة والفعاليات المتنوعة التي تضمنت الجلسات الإرشادية ساعدت المشاركين في تعزيز التعاطف مع الذات ومع الآخرين لديهم.

كما وحُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأبعاد التعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، وفقاً للمجموعة (تجريبية وضابطة)، وذلك كما هو مبين في الجدول (21):

جدول (21)
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأبعاد التعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا وفقاً للمجموعة

الأبعاد	المجموعة	العدد	القياس البعدي	
			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
التعاطف مع الذات	تجريبية	15	3.25	4.22
	ضابطة	15	6.77	2.32
التعاطف مع الآخرين	تجريبية	15	3.51	4.35
	ضابطة	15	7.73	2.45

يلاحظ من الجدول (21) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي لأبعاد التعاطف، ويهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية فقد أجري تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) على مجالات مقياس التعاطف، وقبل إجرائه تم التحقق من افتراضاته المتعلقة بعدم وجود تعددية الخطية (Absence of Multicollinearity) على أبعاد مقياس التعاطف عن طريق اختبار (بارتليت) (Bartlett) للكروية، إذ جاءت قيمة (كاي تربيع) (χ^2) التقريبية لاختبار (Bartlett) للكروية ($\chi^2=79.534$) وبدلالة إحصائية ($P<.001$)، مما يشير إلى تحقق هذا الشرط، كما تم التحقق من تجانس التباين من اختبار (Box's M) حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة ($F=3.738$) وبدلالة إحصائية ($P=.011$)، وهي أكبر من (0.010). مما يؤكد تحقق هذا الافتراض وفقاً لما أشار إليه (هاز فون) (Hahs-Vaughn., 2016)، والجدول (22) يوضح نتائج تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات:

جدول (22)
تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) لأثر المجموعة على أبعاد مقياس التعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	الدلالة الإحصائية	η^2

.310	.002	11.662	.792	1	.792	التعاطف مع الذات	التعاطف مع الذات (مصاحب)
.347	.001	13.846	1.242	1	1.242	التعاطف مع الآخرين	التعاطف مع الآخرين (مصاحب)
.941	.000*	414.823	28.182	1	28.182	التعاطف مع الذات	المجموعة
.926	.000*	323.730	29.039	1	29.039	التعاطف مع الآخرين	Hotelling's Trace ($F=204.224$)
$P < .000, 942. = \eta^2$							
			.068	26	1.766	التعاطف مع الذات	
			.090	26	2.332	التعاطف مع الآخرين	الخطأ

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

يتضح من الجدول (22) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي على أبعاد مقياس التعاطف بين طلاب المرحلة الأساسية العليا، وفقاً للمجموعة؛ ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كان الفرق الجوهري؛ فقد حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة لأبعاد التعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (23):

جدول (23)

المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لأبعاد التعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا وفقاً للمجموعة

المتغير التابع	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التعاطف مع الذات	تجريبية	4.24	.067
	ضابطة	2.30	.067
التعاطف مع الآخرين	تجريبية	4.39	.077
	ضابطة	2.41	.077

يتضح من الجدول (23) أن الفروق الجوهرية بين المتوسطين الحسابيين المعدلين للقياس البعدي لأبعاد مقياس التعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، قد كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج الإرشادي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا البرنامج الإرشادي، مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين التعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا.

النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التعاطف تعزى للبرنامج الإرشادي.

لفحص الفرضية الخامسة، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على القياس القبلي والقياس البعدي، واستخدم اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Sample t-test)، وذلك للكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين التعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، والجدول (24) يبين ذلك:

جدول (24)
نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التعاطف لدى أفراد المجموعة التجريبية

المتغيرات	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة + (ت)	الدلالة الإحصائية
التعاطف مع الذات	قبلي	15	2.31	.695	14	-15.689	.000*
	بعدي	15	4.22	.325			
التعاطف مع الآخرين	قبلي	15	2.36	.803	14	-13.881	.000*
	بعدي	15	4.35	.351			
التعاطف ككل	قبلي	15	2.34	.746	14	-14.952	.000*
	بعدي	15	4.30	.329			

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

يتضح من الجدول (24) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب كانت على مقياس التعاطف، ومجالاته كانت؛ أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي وجود فروق في التعاطف لدى أفراد الدراسة بين القياسين القبلي والبعدي، إذ يلاحظ أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية في القياس القبلي (2.34)، وعلى القياس البعدي (4.30)، مما يشير إلى وجود فاعلية للبرنامج المطبق في تحسين التعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا.

وتُعزى هذه النتيجة إلى طبيعة الموضوعات التي تناولها البرنامج الإرشادي، الذي يستند إلى بعض استراتيجيات علم النفس الإيجابي المُطبق، والتدريب الخاص الذي تلقاه المشاركون في المجموعة التجريبية خلال هذه الجلسات الإرشادية، والذي ساهم في تنمية التعاطف مع الذات ومع الآخرين لديهم من التركيز على الفنيات، والأساليب، والأنشطة التي ساهمت في ذلك، وبخاصة التدريب على بناء وتعزيز نقاط القوة لدى الطلاب، والانفعالات السلبية مقابل الانفعالات الإيجابية، وتشجيع التفكير الإيجابي، وتعزيز الحديث الإيجابي مع الذات، وزيادة الرضا عن النفس، والسعادة، والوعي الذاتي، بالإضافة إلى التفاؤل. وتؤكد دراسة (كانج) وآخرين (Kang et al., 2024) الآثار الإيجابية الكبيرة للبرنامج المستعمل في تحسين مستوى التعاطف، وأهميته كاستراتيجية فعالة لمنع العنف في المدارس.

كما يمكن الإشارة إلى فاعلية بعض البرامج الإرشادية المستندة إلى علم النفس الإيجابي، كدراسات (لغبي، 2024؛ أبو شنار، 2021؛ الشخوت، 2000؛ الطراونة، 2000؛ Baourda et al., 2024)، والتي تناولت متغيرات متنوعة كالتفاؤل، والأمل، وتنمية الذات الإيجابية، وخفض مستوى القلق، وتحسين الاتزان الانفعالي، وضبط الذات، وخفض مشاعر العزلة الاجتماعية، وتحسين مفهوم الذات، وتنمية الاستقلالية الذاتية، والوعي الذاتي، والتي تتقاطع في كثير منها مع استراتيجيات، وفنيات البرنامج الإرشادي المستعمل في الدراسة الحالية، إضافة إلى الأساليب والأنشطة الإرشادية المستخدمة في الدراسات المذكورة والدراسة الحالية، والتي أسهمت في تنمية التعاطف لدى المشاركين في البرنامج الإرشادي من طلاب المرحلة الأساسية العليا.

النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التعاطف في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهر.

لفحص الفرضية السادسة، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والمتابعة، واستعمل اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Sample t-test)، وذلك للكشف عن الفروق بين القياسين البعدي والمتابعة لأبعاد مقياس التعاطف والمتوسط الكلي للتعاطف طلاب المرحلة الأساسية العليا، ونتائج الجدول (25) تبين ذلك:

جدول (25)
نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين البعدي والمتابعة لمقياس التعاطف لدى أفراد المجموعة التجريبية

المتغيرات	المقياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التعاطف مع الذات	بعدي	15	4.22	.325	14	-6.089	.000*
	متابعة	15	4.33	.313			
التعاطف مع الآخرين	بعدي	15	4.35	.351	14	-5.488	.000*
	متابعة	15	4.52	.318			
التعاطف ككل	بعدي	15	4.30	.329	14	-7.122	.000*
	متابعة	15	4.44	.294			

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < 0.05$)

يتضح من الجدول (25) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس التعاطف وأبعاده كانت؛ أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي وجود فروق في التعاطف لدى أفراد الدراسة بين القياسين البعدي والتتبعي، إذ يلاحظ أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية في القياس البعدي (4.30)، وعلى القياس التتبعي (4.44)، وهذا يُشير إلى أن الفروق جاءت لصالح قياس المتابعة، مما يعني استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في تحسين التعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا. أي أن التحسن الذي تلقاه أفراد المجموعة التجريبية استمر بعد فترة المتابعة.

يعزى استمرار تأثير البرنامج الإرشادي المستند إلى علم النفس الإيجابي إلى فاعلية الفنيات المستعملة في البرنامج المذكور ومنها الانفعالات السلبية مقابل الانفعالات الإيجابية، وتعزيز نقاط قوة الطلاب، وتشجيع التفكير الإيجابي، وتعزيز الحديث الإيجابي مع الذات، وزيادة الرضا عن النفس، والسعادة، والوعي الذاتي، بالإضافة إلى التفاعل، وما تضمنه البرنامج من استعمال أساليب متعددة لتحقيق أهدافه، ك لعب الدور، والنمذجة، والمناقشة، والحوار، والعصف الذهني، والتغذية الراجعة، والتلخيص، والواجبات البيتية، وساهم تنوع الأنشطة المستعملة في ترسيخ تأثير البرنامج في ذاكرة الطلاب. كما أن ما قدمه المشاركون من حرص على الالتزام بجميع الجلسات وحضورها ومتابعتها، وما كان لديهم من دافعية لاكتساب مهارات، وسلوكات جديدة، ومشاركاتهم الخبرات، والمواقف التي تعرضوا لها ومناقشتها مع أفراد المجموعة، وتطبيقهم للفنيات، والأساليب، والأنشطة الإرشادية داخل، وخارج الجلسات الإرشادية، وممارستها في الحياة الأسرية، والمدرسية واليومية.

كما ساهمت الواجبات البيتية المطبقة في جلسات البرنامج الإرشادي في تدريب الطلاب على المهارات المستهدفة، مما ساعدهم على تطبيق ما تعلموه في حياتهم، ومواقفهم اليومية التي تواجههم داخل البيت، والمدرسة، وخارج الجلسات الإرشادية، ومراجعة هذه

الواجبات البيتية، ومناقشتها في بداية كل جلسة، والعمل على تعزيز وتشجيع المشاركين، كل ذلك كان له الأثر الأكبر في استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في تنمية التعاطف مع الذات ومع الآخرين لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا.

وفي السياق عينه، اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الشهري والعبدي، 2023) التي أشارت نتائجها إلى استمرارية أثر البرنامج من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياسي الشعور بالوصمة، والتعاطف مع الذات لدى المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي. كما اتفقت مع نتائج دراسات عديدة، مثل دراسات (لغبي، 2024؛ أبو شنار، 2021؛ الشخوت، 2000؛ الطراونة، 2000)، والتي أشارت جميعها إلى استمرارية الأثر الإيجابي للبرامج الإرشادية المستندة إلى علم النفس الإيجابي المستعملة من القياس التتبعي.

توصيات الدراسة:

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

- 1- تطبيق البرنامج الإرشادي المطور على فئات الطلاب في المدارس، وذلك بهدف الوقاية من العنف وتنمية التسامح والتعاطف.
- 2- تضمين الخطط الإرشادية للمرشدين التربويين في المدارس لبرامج إرشادية تستهدف تنمية التسامح، والتعاطف لدى الطلبة في جميع المراحل الدراسية.
- 3- إجراء دراسات أخرى تتناول التسامح، والتعاطف، ومتغيرات علم النفس الإيجابي التي تساعد على تمكين الطلبة، والوقاية من العنف، وخفض مشكلات الصحة النفسية.

المصادر والمراجع اللغة العربية:

- أبو أسعد، أحمد. (2017). العملية الإرشادية. ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الأسود، الزهرة. (2018). التطبيقات التربوية لعلم النفس الإيجابي في مجال التعلم المدرسي، بحث مقدم إلى الملتقى الدولي بعنوان: علم النفس الإيجابي واقع وآفاق، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، الجزائر 11-12 ديسمبر، 2018.
- الباشا، فائق ومصمودي، زين الدين. (2019). برنامج تدريبي لعلم النفس الإيجابي ودوره في تحسين جودة الحياة: دراسة ميدانية في جامعة بسكرة. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، الجزائر.
- الجندي، خلود. (2022). أثر برنامج إرشادي قائم على فنيات علم النفس الإيجابي في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، 118(2)، 547-580.
- أبو حلاوة، محمد والحديبي، مصطفى. (2023). علم النفس الإيجابي أسسه - قضاياها - نظرياته - وتوجهاته المستقبلية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو رقيقة، مها وسليمان، سناء وإبراهيم، أسماء. (2021). برنامج تدريبي لتنمية الحب والتسامح لدى طلاب المرحلة الثانوية لخفض درجة العنف. مجلة بحوث، جامعة عين شمس، مصر، 1(4)، 144-184.
- زكي، هناء وحرب، سامح. (2021). فاعلية برنامج قائم على الرأفة بالذات في الضغوط الأكاديمية والازدهار النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين عقليا. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 90(90)، 956-867.
- شاهين، هيام. (2016). تنمية التعاطف لخفض التمر لدى المراهقين ضعاف السمع. المجلة المصرية للدراسات النفسية، مصر، 26(91)، 387-427.
- الشخوت، فريال. (2020). فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى فنيات علم النفس الإيجابي في خفض مشاعر العزلة الاجتماعية وتحسين مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الزرقاء. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.
- الشمري، طه وأبو زيد، نبيلة وسليمان، سناء. (2018). فعالية برنامج معرفي سلوكي لتنمية التسامح لدى طلاب الجامعة بالكويت. مجلة البحث العلمي في كلية الآداب، جامعة عين شمس، 1(19)، 77-110.
- أبو شنار، فؤاد. (2021). فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى استراتيجيات علم النفس الإيجابي في تحسين الاتزان الانفعالي وضبط الذات لدى الطلبة المراهقين في المرحلة المبكرة. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.
- الشهري، فاطمة والعبدي، عبد المريد. (2023). فعالية برنامج إرشادي قائم على فنيات علم النفس الإيجابي في تنمية التعاطف مع الذات وخفض الشعور بالوصمة لدى الأحداث الجانحين المودعين بدار الملاحظة الاجتماعية. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، 7(27)، 441-482.
- الطراونة، نعمة. (2020). فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى علم النفس الإيجابي في تنمية الاستقلالية وزيادة الوعي الذاتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة تبوك. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- العاسمي، رياض. (2017). علم النفس الإيجابي. ج 2، عمان: دار الإصدار للنشر والتوزيع.
- العبيدي، غفران. (2011). طبيعة العلاقة الارتباطية بين التعاطف والسلوك العدواني: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في مدارس بغداد الرسمية. مجلة جامعة دمشق، جامعة دمشق، 27(3)، 131-164.
- غريب، ساجدة. (2022). فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى العلاج الجدلي السلوكي في تنمية الوعي الذاتي والتسامح والتعاطف لدى المتميزين من طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- القحطاني، منال واليوني، رغد. (2021). العوامل الاجتماعية المؤدية لانتشار ظاهرة التمر لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، 61(43)، 109-123.
- لغبي، رشيد. (2024). فاعلية برنامج إرشادي قائم على بعض فنيات علم النفس الإيجابي في تنمية الذات الإيجابية وخفض قلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان. المجلة السعودية للإرشاد النفسي، جامعة الأميرة نورة، السعودية، 2(3)، 21-46.
- المجيد، عبد الله. (2018). المناهج التربوية وثقافة التسامح. مجلة الفكر السياسي، اتحاد الكتاب العرب، 19(67)، 173-200.
- محمود، علي. (2014). علم النفس الإيجابي: أسس وتطبيقات. القاهرة: دار الفكر العربي.
- المصعور، آلاء. (2023). أثر برنامج تدريبي مستند إلى علم النفس الإيجابي في خفض القلق الاجتماعي لدى عينة من طالبات الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.
- المنشاوي، سحر. (2022). فعالية برنامج إرشادي قائم على علم النفس الإيجابي في خفض الاكتئاب لدى طلبة المرحلة الثانوية، جرش للبحوث والدراسات، جامعة جرش، الأردن، 23(2)، 3015 - 3043.

— يونس، إبراهيم. (2017). *قوة علم النفس الإيجابي*. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.

References

- Abu Asaad, A. (2017). **The Counseling Process (in Arabic)**. (2nd ed.), Amman: Dar Al-Maseera for Publishing, Distribution and Printing.
- Abu Halawa, M. & Al-Hudaibi, Mustafa. (2023). **Positive Psychology: Foundations, Issues, Theories, and Future Directions (in Arabic)**. Amman: Dar Al-Maseera for Publishing and Distribution.
- Abu Ruqayqa, M. Suleiman, S. & Ibrahim, A. (2021). A training program for developing love and tolerance among secondary school students to reduce the degree of violence **(in Arabic)**. **Journal of Research**, Ain Shams University, Egypt, 1(4), 144-184.
- Abu Shinar, F. (2021). **The effectiveness of a counseling program based on positive psychology strategies in improving emotional balance and self-control among early adolescent students (in Arabic)**. (Unpublished doctoral dissertation), International Islamic Science University, Amman.
- Al-Aswad, A. (2018). Educational applications of positive psychology in the field of school learning **(in Arabic)**. Paper presented at the International Conference on: **Positive Psychology: Reality and Prospects**, Shahid Hama Lakhdar University of El Oued, Algeria, December 11-12, 2018.
- Al-Jundi, K. (2022). The impact of a counseling program based on positive psychology techniques in developing social intelligence among middle school students **(in Arabic)**. **Journal of the Faculty of Education in Mansoura**, 118(2), 547-580.
- Al-Mas' our, A. (2023). **The impact of a training program based on positive psychology in reducing social anxiety among a sample of tenth grade students in Amman (in Arabic)**. (Unpublished master's thesis), Al-Balqa Applied University, Jordan.
- Al-Minshawi, S. (2022). The effectiveness of a counseling program based on positive psychology in reducing depression among secondary school students **(in Arabic)**. **Jarash for Research and Studies**, Jarash University, Jordan, 23(2), 3015-3043.
- Al-Mujaydil, A. (2018). Educational curricula and the culture of tolerance **(in Arabic)**. **Journal of Political Thought**, Arab Writers Union, 19(67), 173-200.
- Al-Qahtani, M. & Al-Youni, R. (2021). Social factors leading to the spread of bullying among secondary school students **(in Arabic)**. **The International Journal of Educational and Psychological Sciences**, 61(43), 109-123.
- Al-Shakhout, F. (2020). **The effectiveness of a counseling program based on positive psychology techniques in reducing feelings of social isolation and improving self-concept among secondary school students in Zarqa Governorate schools (in Arabic)**. (Unpublished doctoral dissertation), International Islamic Science University, Amman.
- Al-Shammari, T. Abu Zaid, N. & Suleiman, S. (2018). The effectiveness of a cognitive-behavioral program for developing tolerance among university students in Kuwait **(in Arabic)**. **Journal of Scientific Research in the Faculty of Arts**, Ain Shams University, 1(19), 77-110.
- Al-Shehri, F. & Al-Abdali, A. (2023). The effectiveness of a counseling program based on positive psychology techniques in developing self-compassion and reducing feelings of stigma among delinquent juveniles in a social observation home **(in Arabic)**. **The Arab Journal of Arts and Human Studies**, Arab Foundation for Education, Science and Arts, Egypt, 7(27), 441-482.
- Al-Tarawneh, N. (2020). **The effectiveness of a counseling program based on positive psychology in developing independence and increasing self-awareness among middle school students in Tabuk City (in Arabic)**. (Unpublished doctoral dissertation), Mu'tah University, Jordan.
- Aslan., S. & Aybek., B. (2020). Testing the Effectiveness of Interdisciplinary Curriculum-Based Multicultural Education on Tolerance and Critical Thinking Skill. **International Journal of Educational Methodology**, 6(1), 43-55.
- Bandura., A. (2018). **Social cognitive theory of moral thought and action**. In G. B. Melton & M. J. F
- Baourda., V. Brouzos., A. & Vassilopoulos., S. (2024). "Feel Good-Think Positive": A Positive Psychology Intervention for Enhancing Optimism and Hope in Elementary School Students. A Pilot Study. **International Journal of Applied Positive Psychology**: <https://doi.org/10.1007/s41042-024-00173-2>.
- Bourgault., S. Duke., A. & Marcovitch., S. (2015). The development of empathy in children. In J. D. Wright (Ed.), **International encyclopedia of the social & behavioral sciences**, 2nd ed. 7, 678-684.
- Corey., G. (2011). **Theory and practice of group counseling (8nd ed)**, United States of America: brooks/cole cengage learning.
- DeBiase., E. Bray., M. Levine., M. Graves., M. & Long., M. (2022). Improving well-being and behavior in adolescents utilizing a school-based positive psychology intervention. **International Journal of School & Educational Psychology**, 10(4), 461-477.

- El Bacha, F. & Masmoudi, Z. (2019). **A training program for positive psychology and its role in improving the quality of life: A field study at the University of Biskra (in Arabic)**. (Unpublished doctoral dissertation), Faculty of Humanities and Social Sciences, Larbi Ben M'hidi University of Oum El Bouaghi, Algeria.
- Finney, S. & DiStefano, C. (2006). **Non-normal and categorical data in structural equation modeling**. In G. R. Hancock, & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (269–314). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Garcia, E. (2011). **A tutorial on correlation coefficients**, information- retrieval-18/7/2018. <https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099eadea.pdf>.
- Germer, K. & Neff, D. (2013). Self-compassion in clinical practice. **Journal of clinical psychology**, 69(8), 856-867.
- Ghrayir, S. (2022). **The effectiveness of a counseling program based on dialectical behavior therapy in developing self-awareness, tolerance, and empathy among bullies from upper elementary school students in Jordan (in Arabic)**. (Published doctoral dissertation), University of Jordan, Jordan.
- Goss-Sampson, A. (2019). **Statistical analysis in JASP: A guide for students** (2nd ed.). JASP Publication.
- Heiman, W. (2018). **Basic statistics for the behavioral sciences** (7th ed.). Cengage Learning.
- Horton, E. & Lloyd-Hazlett, J. (2024). “A Reward at the End of the Tunnel”: A Phenomenological Analysis of Counselors’-In-Training Developmental Experience with Frequent Role-Plays. **Journal of Creativity in Mental Health**. <https://doi.org/10.1080/15401383.2024.2342244>
- Kang, A. Kim., S. Kang, S. & Lee, J. (2024). Effects of a Violence Prevention Education Program Using Empathy (VPEP-E) on Fifth-Grade Students in South Korea. **The Journal of School Nursing**. 40(4), 361-371.
- Laghbi, R. (2024). The effectiveness of a counseling program based on some positive psychology techniques in developing positive self and reducing future anxiety among secondary school students in the Jazan region **(in Arabic)**. **The Saudi Journal of Psychological Counseling**, Princess Noura University, Saudi Arabia, 2(3), 21-46.
- Mahmoud, A. (2014). **Positive Psychology: Foundations and Applications (in Arabic)**. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Morin, A. (2025). **Teaching with Empathy: Why It's Important**, Understood, <https://www.understood.org/en/articles/teaching-with-empathy-why-its-important>, Date of reference to the Article; 18-1-2025.
- Peterson, C. & Seligman, M. (2004). **Character strengths and virtues: A handbook and classification**. Oxford University Press.
- Platt, I. Hochard, K. Tytherleigh, M. Kannangara, C. Carson, J. McFaul, C. & North, C. (2024). The Hummingbird Project year 2: decreasing distress and fostering flourishing in a pragmatic pre–post study. **Frontiers in Psychology**, 15, Article 1257446.
- Seligman, M. (2000). Positive psychology: An introduction. **American Psychologist**, 55(1), 5-14.
- Seligman, M. (2004). **Authentic happiness**. Free Press.
- Seligman, M. (2006). **Learned optimism: How to change your mind and your life**. Vintage Books.
- Seligman, M. (2011). **Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being**. Free Press.
- Shaheen, H. (2016). Developing empathy to reduce bullying among hearing-impaired adolescents **(in Arabic)**. **The Egyptian Journal of Psychological Studies**, Egypt, 26(91), 387-427.
- Weinberg, L. & Abramowitz, K. (2002). **Data analysis for the behavioral sciences using SPSS**. Cambridge University Press.
- Younis, I. (2017). **The Power of Positive Psychology (in Arabic)**. Alexandria: Horus International Foundation.
- Zaki, H. & Harb, S. (2021). The effectiveness of a program based on self-compassion in academic stress and psychological flourishing among a sample of gifted university students **(in Arabic)**. **The Educational Journal of the Faculty of Education in Sohag**, 90(90), 867-956.

The Reality of Performance Evaluation Methods Adapted in the Directorates of Education in the Northern Governorates from the Perspective of the Department Heads and Employees

Mr. Rami Bassam George Khoury

PhD Student, Educational Administration, Faculty of Education, Arab American University, Palestine 1

Orchid No: 0009-0008-6939-0971 .

Email: ramikhoury84.mohe@gmail.com

Received:

6 Oct. 2024

Revised:

6 Oct. 2024

Accepted:

9 Dec. 2024

*Corresponding Author:
Mr. Rami Bassam George Khoury

Email:
ramikhoury84.mohe@gmail.com

Citation:
<https://journals.qou.edu/index.php/nafsia>

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](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Abstract

Objectives: The study aimed to identify the reality of performance evaluation patterns followed in the education directorates in the northern governorates from the point of view of department heads and employees.

Methodology: The study adopted the correlative descriptive approach, and a stratified random sample was selected, which included 281 heads of departments and workers in the directorates of education in the northern governorates, distributed over 236 employees, and 45 heads of department

Results: The results showed that the arithmetic mean of the study sample's estimates on the questionnaire of evaluation patterns followed by department heads and employees in the education directorates in the Northern Governorates as a whole amounted to 3.95, with a high rating. The field of Knowledge Evaluation came in first place, with an arithmetic mean of 3.99, and a high rating, while the field of Task and Responsibility Evaluation came in last place, with an arithmetic mean of 3.92, and a high rating.

Conclusion: The study recommended a comparative study of performance evaluation patterns in neighboring countries, identifying the problems facing the evaluator in using performance evaluation patterns to work on alleviating them, and linking the performance evaluation process to the employee's job description and the activities he performs.

Keywords: Evaluation Patterns, head divisions and employees, Northern governorates.

واقع أنماط تقييم الأداء المتبعة في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية من وجهة نظر رؤساء الأقسام والعاملين فيها

رامي بسام جورج خوري

إطالبا دكتوراه، الإدارة التربوية، كلية التربية، الجامعة العربية الأمريكية، فلسطين

المراسل المعتمد : أ. رامي بسام جورج خوري

الملخص

الأهداف: تهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى واقع أنماط تقييم الأداء المتبعة في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية من وجهة نظر رؤساء الأقسام والعاملين فيها.

المنهجية: استعملت الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي، واختيرت عينة طبقية عشوائية، ضمت (281) من رؤساء الأقسام والعاملين في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية موزعين على (236) موظفاً، و (45) رئيس قسم.

النتائج: أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على استبانة أنماط التقييم المتبعة لدى رؤساء الأقسام والعاملين فيها في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" ككل بلغ (3.95)، وبتقدير مرتفع. وجاء مجال "تقييم المعرفة" بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.99)، وتقدير مرتفع، بينما جاء مجال "تقييم المهام والمسؤولية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.92)، وتقدير مرتفع.

الخلاصة: أوصت الدراسة إلى دراسة مقارنة لأنماط تقييم الأداء في البلدان المجاورة، والتعرف على الإشكاليات التي تواجه المقيم في استعمال أنماط تقييم الأداء للعمل على التخفيف منها، ربط عملية تقييم الأداء بالوصف الوظيفي للموظف والأنشطة التي يقوم بها

الكلمات المفتاحية: أنماط التقييم، رؤساء الأقسام والعاملين، المحافظات الشمالية.

المقدمة

يُعد العامل الركيزة الأساسية الذي يعتمد عليها العمل الإداري في المؤسسة التربوية، يخضع لعملية تقييم لأدائه الوظيفي بعيداً عن التحيز، والمراوغة، والكرهية بما يُسهم في ضبط مراحل التقييم وتنظيمها وإجراءاتها، وإنه حقيقة لقياس أدائه الفعلي في المهام والواجبات المكلف بها، ومدى مساهمته في تحقيق أهداف العمل الإداري التي تسعى المؤسسة دائماً إلى تقديم ما هو أفضل في خدماتها نحو التطور والإنجاز باستحداث نماذج أداء وظيفية تستند إلى الكفايات والمهام الوظيفية المنوطة بالعامل.

ويشير تقييم الأداء إلى الأساليب والعمليات المستعملة من المنظمات لتقييم مستوى أداء موظفيهم، وتزويدهم بالتغذية الراجعة، ويمكن استعمال هذه العملية كأداة تطويرية وإدارية، ويشمل البحث عن الأداء لفحص الجوانب (السيكو مترية) لأدوات تقييم العملية المعرفية، والتحفيزات التي ينطوي عليها، والسياق الاجتماعي، وعلى الرغم من أنها أداة مهمة لإدارة العاملين والمديرين فنادراً ما يكون العمال راضين عنه (Van & Schodl, 2015). لذلك فإن رغبة الناس في الأداء بمستوى عال يستوجب وضع معايير عالية للأداء، ويعرف العاملون ما هو متوقع منهم، وما الذي يجعل الأداء عالياً، حيث إن جميع المنظمات في الوقت الحاضر تواجه بيئة منافسة، وغير مستقرة ومضطربة؛ لذلك ينصب تركيز المديرين على خلق ميزة تنافسية بتطوير العاملين، ويعد تقييم أداء العاملين أحد أكثر الطرق فعالية للتطوير، والتحفيز (Islamia, Mulollia, 2018). ولتطوير المؤسسات الرسمية وغير الرسمية، كان لا بد من تحديد مجموعة من المعايير والأنماط التي تحكم أداء العاملين في المؤسسة من أهمها، البعد المعرفي في العمل وسلوك الأفراد؛ إذ من خلالهما يتم التعرف على كفاءة العاملين حسب الكمية والجودة الخاصة بإنتاجهم خلال مدة من الزمن عن طريق المقارنة بين المسؤوليات والمهام المنجزة لكل عامل مع معدل معين؛ لأنها تمثل صفاتهم الأخلاقية مثل التعاون والأمانة والنكاه (أبو زر، 2017)، وعند اختيار هذه الأنماط يجب مراعاة الأمور الضرورية لنجاح آلية تنفيذ تقييم الأداء والتي تتمثل أيضاً بالكفاءة والجودة والدقة بالعمل والمواظبة ومستوى المهارة؛ إذ تساهم في تقديم الدعم لأصحاب الاختصاص في اختيار البنود التي تساعد على تطوير الأداء للعاملين وتحقيق أهداف المؤسسة وغاياتها (صلاح، 2018). وتقييم الأداء الوظيفي للعامل هي ممارسة معيارية في كل مؤسسة تقريباً، إنها واحدة من أهم المهام في الإدارة والتي تستغرق وقتاً طويلاً، ويعتقد معظم المديرين من عملهم أن التقييمات مفيدة، وتؤثر بشكل مباشر على العديد من نتائج الموظفين، بما في ذلك مكافآت العاملين، ودفع الكفاءات، وترقياتهم، وقرارات الخروج من العمل. كونيون كابيلا (Cappelli & Conyon 2017).

إن الأنماط التي تستعمل بتقييم الأداء تكون دائماً واضحة ومحددة ضمن المواصفات التي تلائم مع طبيعة العمل أو الوظيفة، وهذا يدل على أن تقييم الأداء للعاملين في المؤسسات وسيلة لصناعة وصياغة القرارات للإدارات العليا في تحديد نقاط الضعف والقوة عند العاملين، لذلك يعد اختيار الأنماط من الأمور المهمة لنجاح المؤسسة وإصدار أحكام حول استعادة التطور والتقدم في الوظيفة.

هناك مجموعة من المبادئ يتم على أساسها إعداد المعايير لأنماط لتقييم الأداء منها، التنوع في استعمال مقاييس في عملية التقييم، بمعنى إذا كان هناك تنوع بأليات وأساليب عند التقييم، فيصعب وجود خطأ أو تظلم لأي عامل وبالتالي يوظف خبراته ومهارته في خدمة عمله (الحمود، 2021). استعمال الموضوعية في عملية التقييم، على المقيم عند التقييم عليه استعمال الموضوعية والشفافية في ذلك والابتعاد عن التحيزات الشخصية حتى يشعر العامل بنوع بالعدالة عند التقييم (أبو زر، 2017). المرونة والحوار، ان استعمال لغة الحوار والمناقشة بين أطراف الأداء مع الأخذ بعين الاعتبار الاختلاف بين الثقافات يعدّ من الأساسيات المهمة وكفيلة بإنجاح تقييم الأداء (الكردي، 2010). بناء التقييم على أساس ارتباط عناصره بواجبات ومهام العامل المحددة بالوظيفة وقواعد العمل المتبعة معبراً تعبيراً صادقاً عن سلوكه في أثناء القيام بها (توفيق، 2011).

ويتم تقييم أداء العاملين وفقا لمعايير من الأنماط التي يقارن بها أداؤهم الفعلي داخل المؤسسة من البعد المعرفي حيث عرفه الباحث بأنه: خليط من الخبرة والمواقف الظاهرة التي يستطيع الفرد استيعابها، ومعرفة ما يدور حوله من التجارب والتأمل ومراقبة ما يقوم به الآخرون من أعمال واستنتاجات يستطيع ربطها كمعلومات لديه، أما فياض (2015) فقد عرفها بأنها كل ما يرسخ في العقل البشري نتيجة التعلم من المواقف والأحداث المختلفة بشكل يحقق الاستفادة منها وقت الحاجة إليها لحل مشكلة ما في ظرف معين، والبعد السلوكي الذي عرفه الشرع (2013) بأنه كل الأفعال والنشاطات التي تصدر عن الفرد سواء كانت ظاهرة أو غير ظاهرة. أما الباحث فقد عرفه بأنه: مجموعة من المبادئ والأنشطة والمواقف التي تجبر الإنسان الخضوع إليها، ويتمثل بها في تصرفاته الإيجابية والسلبية، وأخيرا المهام والمسؤوليات حيث عرف الباحث المهام بأنها الواجبات أو الأعمال التي توكل إلى العامل ليقوم بتنفيذها في تحقيق أهدافها ضمن ضوابط محددة، ويعرف المسؤولية بأنها: التعهد والتزام العامل بالحفاظ على خصوصية العمل وأمانته داخل أنظمة المؤسسة وقوانينها، وتحمل كافة أعبائها سواء أكانت إيجابية أم سلبية مع الاحتفاظ بأخلاقيات العمل وقواعده.

وهناك جوانب تدخل في أنماط التقييم الأداء المتبعة والتي يذكرها الباحث تبعا لعملية التقييم تتمثل بالعمل والإنتاجية، إذ عرف عمران (2005) العمل بأنه: المهام التي يتعهد بها العامل في خدمة المؤسسة تحت إشرافها وإدارتها مقابل أجر مادي، ويعرف الباحث العمل بأنه: مجموعة من المهام والمسؤوليات المترتبة على العامل أو الفرد في عمله والتي يجب عليه تطبيقها بطريقة سليمة وصحيحة سواء أكانت إدارية أم ميدانية بفترة زمنية للحصول على تغيرات وظيفية من نقل أو ترقية، بينما الإنتاجية كما يراها الباحث: هي العملية التي يمكن بوساطتها تحقيق أكبر كمية من المخرجات على المدخلات بقياس قدرة العنصر البشري على استيعاب طبيعة العمل، وإن يكون لديه القدرة على تحويل أو ابتكار شيء من لا شيء. الجانب الثاني، وهو الكفاءة والفاعلية، وقد عرفها (Peretti,2015) على أنها: "مجموع ثلاثة أنواع من المعارف: معارف نظرية ومعارف عملية ومعارف سلوكية معبئة وقابلة للتعبئة يستخدمها الفرد لإنجاز المهام الموكلة إليه بطريقة أحسن"، وعرف الباحث الكفاءة هي امتلاك الفرد للمعارف والمهارات، والسلوكيات، وتوظيفها في المواقف المناسبة بهدف إنجاز مهمة أو عمل معين. أما الفاعلية فقد عرفها الرئيس (2020) بأنها مدى صلاحية الأشياء المستعملة، ويشار إليها بالمدخلات، والهدف المرمي منها الحصول على مخرجات، في العلاقة المباشرة بين نوع المدخلات غير مكرثين بكميتها وبين المخرجات التي سنحصل عليها، أما الباحث فقد عرف الفاعلية بأنها المؤشرات التي تقيس مدى تحقيق المؤسسة غايتها بالموارد المتاحة لديها مع استمرارية الارتقاء والتطور والتكيف في البيئة المحيطة لها.

أما الجانب الثالث فهو الجودة، حيث عرفها سليم (2015) بأنها نظام إداري يركز على مجموعة من القيم تعتمد على توظيف المعلومات والبيانات الخاصة بالعاملين بهدف استثمارهم في مختلف المستويات. ويعرف الباحث الجودة بأنها الوصول إلى الهدف في حال تم إنجاز المهام والمسؤوليات الموكلة إلى العاملين بطرق بعيدة عن الأخطاء وخالية من العيوب.

ويرى الباحث من طبيعة عمله في المجال الإداري أن هناك أمورا يجب توفرها عند العامل لتنفيذ مهامه ومسؤولياته داخل العمل منها، الالتزام بالدوام، إن تغيب العاملين أو تأخرهم عن مكان العمل أمر ينظر إليه ببالغ الأهمية، وهو من المشاكل التي تواجهها كثير من المؤسسات. الصدق والأمانة بالعمل، فالأمانة والصدق من أولويات الإخلاص بالعمل من حيث: أداء العمل، والالتزام بأنظمتها، والتعامل مع قضاياها كافة بالموضوعية والشفافية والابتعاد عن النفاق والخداع. والثقة، فعلى الإدارة العليا أن تثق بالعامل خاصة أن طريقة اختياره جاءت ضمن معايير مختصة بالتوظيف، وأخيرا طبيعة العلاقة بين زملاء العمل، فالانسجام بين الزملاء داخل المؤسسة مبنية على التعاون والصدق والاحترام، ومن ثم سيكون هناك قدرة على التمسك بالعمل، والتقليل من الضغوطات التي يتعرض لها العمل أو العامل وتمنع الاكتئاب أو الملل الوظيفي.

وجاءت دراسة الجهني (2023) لمعرفة تأثير تقييم الأداء على تحسين كفاءة عمل الموظفين بالقطاع الخاص في المملكة العربية السعودية، تم استعمال المنهج الوصفي والتحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من كافة العاملين في شركات القطاع الخاص بالمملكة

ولصعوبة وإجراء الحصر الشامل لأفراد المجتمع قامت الدراسة باستعمال أسلوب العينة العشوائية، إذ بلغ عدد افراد العينة (456) عاملاً، توصلت نتائج الدراسة الى وجود تأثير طردي ذي دلالة إحصائية لتقييم الأداء على تحسين كفاءة العاملين بالقطاع الخاص في المملكة العربية السعودية مما يبين عدم صحة الفرضية الرئيسة للدراسة، واتضح وجود علاقة طردية بين تقييم الأداء، وتحسين كفاءة العاملين بالقطاع الخاص في المملكة العربية السعودية ،وجود تأثير طردي ذي دلالة إحصائية لتقييم الأداء على إنتاجية العاملين كأحد أبعاد تحسين كفاءة العاملين بالقطاع الخاص في المملكة العربية السعودية، وجود تأثير طردي ذي دلالة إحصائية لتقييم الأداء على جودة العمل الخاصة بالعاملين كأحد أبعاد تحسين كفاءة العاملين بالقطاع الخاص في المملكة العربية السعودية ،وجود تأثير طردي ذي دلالة إحصائية لتقييم الأداء على الانضباط الوظيفي كأحد أبعاد تحسين كفاءة العاملين بالقطاع الخاص في المملكة العربية السعودية ،وجود تأثير طردي ذي دلالة إحصائية لتقييم الأداء على السرعة والدقة في نجاز أعمال العاملين كأحد أبعاد تحسين كفاءة العاملين بالقطاع الخاص في المملكة العربية السعودية.

وهدف دراسة البواردي(2022) إلى التعرف إلى واقع إدارة الأداء الوظيفي في الجهات الحكومية في الخدمة المدنية في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة استعمل المنهج الوصفي، تم جمع البيانات من عينة عشوائية حجمها (381) موظفاً من مجتمع الدراسة، وتصلت الدراسة إلى إن الجهات الحكومية تولي اهتماماً محدوداً بنظام إدارة الأداء الوظيفي، وضعف جاهزيتها للتعامل مع ميثاق الأداء، وتحديد الأهداف المطلوب انجازها ومعاييرها، ومحدودية استعدادها لتقييم وقياس أداء العاملين وفق الأهداف المحددة في ميثاق الأداء.

وتشير دراسة مسعد(2021) إلى التعرف إلى واقع ممارسة أساليب تقييم أداء الموارد البشرية المتبعة في القطاع المصرفي الفلسطيني؛ ولتحقيق ذلك استعملت الباحثة المنهج الوصفي والتحليلي، كما أجريت الدراسة وفقاً للمسح الشامل لمجتمعها المكون من (65) من العاملين في القطاع المصرفي الفلسطيني في مدينة أريحا، وتلخصت نتائج الدراسة من مقترح الأسلوب الذي ابتكرته، وهو أسلوب (تعدد الميزات) أن معظم المبحوثين قد أكدوا على أهمية هذا الأسلوب، وأنه قد يكون فعالاً وذو أهمية في تقييم أداء عاملي القطاع المصرفي على المدى البعيد، أما النتيجة الثانية فتمثلت في أن القطاع المصرفي يستعمل الأساليب القديمة في تقييم أداء موظفيه.

وجاءت دراسة عبد الرحيم (Abdulrahim,2021) إلى معرفة مدى فاعلية نظام تقييم أداء العاملين، وتأثيره على مستوى الأداء الوظيفي دراسة ميدانية على عينة من العاملين بالمصرف التجاري الوطني في نطاق بلدية البيضاء - ليبيا، تم استعمال طريقة العينة الطبقية النسبية في اختيار عينة الدراسة. كما تم توزيع عدد (235) استبانة، استرجع منها (200) صالحة لتحليل الاحصائي، استعمل المنهج الوصفي والتحليلي في الدراسة، وكان من النتائج التي توصلت لها الدراسة أن مستوى فاعلية نظام تقييم أداء العاملين في المصرف التجاري الوطني كان مرتفعاً، وأن نظام تقييم الأهداف والأساليب لها تأثير إيجابي على مستوى أداء العاملين.

هدفت دراسة عبيد(2020) إلى تطوير تقييم أداء معلمي التربية البدنية في المدارس الثانوية للبنات في محافظة بغداد باستعمال تقنية التقييم متعدد الأطراف (تقنية التغذية الراجعة 360 درجة)، استعملت الباحثة المنهج الوصفي في تحليل الاستبانة التي تم توزيعها على (7) مدارس تتمثل مشكلة البحث في اعتماد المنهج التقليدي في تقييم أداء معلمي التربية الرياضية في المديرية العامة للتربية في محافظة بغداد، بناء على رأي المسؤول المباشر، والتي لا تحقق النتائج المرجوة من اعتماد مصدر واحد للتغذية الراجعة على عملية تقييم أداء الوظيفة، وتبرز أهمية البحث في حاجة المؤسسات التعليمية في العراق لتطبيق أسلوب إداري جديد في عملية التقييم.

وأشارت دراسة ليمون ونارتغون (Limon&Nartgun,2020) إلى تطوير مقياس موثوق لقياس الأداء الوظيفي للمعلمين ، استعملت الدراسة نموذج مسح واحداً، وهدفت الدراسة إلى تطوير مقياس صحيح وموثوق به لقياس الأداء الوظيفي للمعلمين

باستعمال طريقة التقرير الذاتي، واستعملت الدراسة طريقة المسح المفرد K وتوصلت الدراسة إلى أن (TJPS) هو مقياس ثلاثي الأبعاد صحيح، وموثوق أداء المهمة (16) ، والأداء السياقي (9) عناصر، والأداء التكيفي (12) عنصراً من ناحية أخرى كما توصلت الدراسة إلى أن مستوى أداء المعلمين دائماً بالنسبة لأداء المهمة والأداء التكيفي والمقياس العام وأحياناً للأداء السياقي.

وجاءت دراسة سويطي وشبلي (2019) إلى عرض تجربة ديوان الموظفين العام في تطوير نظام تقييم الأداء الوظيفي وأثره على أداء العاملين فيه، اتبع الباحثان المنهج الوصفي والتحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (88) مبحوثاً ومبحوثة يشكلون مجتمع الدراسة في الديوان، استعملت الاستبانة كأداة للدراسة خرجت الدراسة بأن أبعاد نظام تقييم الأداء الوظيفي في الديوان جاءت بدرجة متوسطة على الدرجة الكلية، وأن واقع الإطار القانوني الناظم لعملية تقييم الأداء الوظيفي، جاءت بدرجة متوسطة، وأن واقع ملائمة نظام تقييم الأداء الوظيفي مع عناصر الخطة الاستراتيجية في الديوان جاءت بدرجة متوسطة، ومدى الاستناد إلى نتائج تقييم الأداء الوظيفي بالقرارات المتعلقة (بالترقية، النقل، المكافآت والحوافز، الأجور والرواتب، تنمية المسار الوظيفي، تعديل المسمى الوظيفي) جاءت بدرجة منخفضة، وأن الدرجة الكلية للأداء الوظيفي للعاملين في الديوان جاءت بدرجة مرتفعة جداً، وخرجت الدراسة بوجود أثر إيجابي ذي دلالة إحصائية على الدرجة الكلية لواقع نظام تقييم الأداء الوظيفي في الديوان.

وهدف دراسة كرتي و راشمي (Keerthi & Rashmi, 2018) إلى تقييم مستوى رضا العاملين تجاه نظام تقييم الأداء، استعملت الاستبانة على عينة الدراسة مكونة من (50) من المديرين التنفيذيين في بنغالور وعددهم (80) مديراً، استعمل المنهج الوصفي والتحليلي في الدراسة، وكان من النتائج التي توصلت إليها أن العاملين يحصلون على ملاحظات على أدائهم مرة واحدة في (6) أشهر، وأنهم يشعرون بأن التقييم يستعمل لغرض الاستفادة من المزايا، وأنهم يحصلون على فرصة لتحسين أدائهم بعد الحصول على معلومات من الموارد البشرية .

وسعت دراسة الغنوبوسي (2018) لمعرفة مدى توافر متطلبات تقويم الأداء المؤسسي في سلطنة عمان من وجهة نظر المديرين ومساعدتهم والمعلمين. ولتحقيق ذلك صُممت أداة مسح لمعرفة آراء العينة، وتألفت الأداة من ثلاثة محاور: شروط بناء معايير تقويم الأداء المؤسسي، إجراءات تقويم الأداء المدرسي، التغذية الراجعة لتقويم الأداء المؤسسي، وبلغ حجم عينة الدراسة (1302) فرداً، وتم استعمال اختبار (T-Test) لدلالة الفروق (طبقاً للجنس)، وإجراء تحليل التباين الأحادي إضافة إلى اتباع التحليل الكيفي في تحليل استجابات عينة الدراسة حول الأسئلة المفتوحة.

وأشارت دراسة العتيبي (2017) إلى تقييم الأداء الوظيفي لمعلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية من خريجي كليات الشريعة وخريجي كليات التربية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين والمديرين، ومستوى الأداء الوظيفي لمعلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية خريجي كليات التربية من وجهة نظر الموجهين والمديرين باختلاف: الجنس والخبرة والمؤهل العلمي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي أظهرت النتائج: أن مستوى الأداء الوظيفي لمعلمي التربية الإسلامية كان متوسطاً لخريجي كليات الشريعة وكليات التربية، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات: الجنس والوظيفة والمؤهل العلمي، بينما ظهرت فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية التي تخرج فيها المعلم، وكانت الفروق لصالح خريجي كليات الشريعة في مجال الإلتقان المعرفي، ولصالح خريجي كليات التربية في مجالات (التخطيط، وتنفيذ التدريس، واستخدام الوسائل التعليمية، والتقويم) ولم تظهر فروق في مجالي أخلاقيات المهنة، والتنمية المهنية المستمرة.

التعقيب على الدراسات السابقة

تنوعت أهداف وإدوات الدراسة بالنسبة لدراسات السابقة حيث هدفت بعض الدراسات السابقة إلى واقع إدارة وأساليب تقييم الأداء الوظيفي مثل دراسة البواردي (2021)، ودراسة مسعد (2021)، والآخر حول تطوير مقاييس للأداء الوظيفي كدراسة عبيد (2020)، ودراسة (Limon&Nartgun, 2020)، ودراسة سويطي وشبلي (2019). ويتضح في أثناء ما تم استعراضه لدراسات السابقة، أنها ركزت الدراسات على محاور متعددة منها دراسة (Abdulrahim, 2021) حول مدى فاعلية نظام تقييم الأداء للعاملين على

مستوى الأداء الوظيفي، ودراسة الجهني (2023) أثر تقييم الأداء على كفاءة، أما بالنسبة لهذه الدراسة فتميزت بحسب علم الباحث انها من الدراسات الاولى التي تضيف للباحثين موضوع حول الانماط المتبعة لتقييم الأداء التي يمكن أن يستفيد منها الإداريون القائمون على الأداء ، كذلك تناولت موضوع تخصص حول واقع أنماط تقييم الأداء المتبعة في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية من وجهة نظر رؤساء الأقسام والعاملين فيها ، وبالتالي اختلفت هذه الدراسة بمجتمع الدراسة ، ومكانها وتشابهت في بعض الدراسات في المنهج والأداة المستعملة لغرض الدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تأتي مشكلة الدراسة الحالية من عمل الباحث وخبرته في المجال الإداري التربوي واطلاعه عن قرب من العاملين حيث لاحظ أن هناك إرباكاً في أثناء فترة التقييم يعود أسبابها إلى عدم معرفة العامل للمحاور التي يقاس عليها المقيم، إضافة إلى ذلك اعتقاد أن عملية التقييم مرتبطة بحجم العمل المكلف به، أو قرب العامل وعلاقته من المسؤول المباشر، الأمر الذي يؤدي إلى الشعور بالقلق في تلك الفترة، لذلك تعدّ عملية تقييم الأداء الوظيفي للعاملين جزءاً من التنمية المستمرة يقاس عليها كفاءة العاملين، وتحليل مستويات أدائهم ضمن الأنماط المتبعة، حيث يُبنى عليها قرارات وظيفية تتعلق بمستقبل المؤسسة والعامل، ولهذا فإن عملية تقييم الأداء الوظيفي للعاملين هو ليس مجرد أداة، أو أسلوب ضغط على العامل لإنجاز المهام الموكلة إليه، وإنما وجد لمساعدة المسؤولين على اتخاذ القرارات المناسبة، وتقديم المقترحات لتحسين عمل المؤسسة التربوية والتعامل مع كل المتغيرات التي تطرأ خلال العمل، حيث أشارت كثير من الدراسات كدراسة الجهني (2023)، ودراسة مسعد (2021) على واقع الأساليب المتبعة في التقييم ، ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **ما واقع أنماط تقييم الأداء المتبعة في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية من وجهة نظر رؤساء الأقسام والعاملين فيها؟**

وبناءً عليه ستجيب هذه الدراسة على الاسئلة الفرعية الآتية:

1. ما واقع أنماط التقييم المتبعة للعاملين في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية من وجهة نظر رؤساء الأقسام والعاملين فيها؟
2. هل توجد فروق بين متوسطات استجابات رؤساء الأقسام والعاملين في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية لواقع أنماط التقييم المتبعة تعزى لمتغيرات (المسمى الوظيفي، والجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والمديرية)؟

فرضيات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، وضعت الفرضيات الآتية:

- **الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع أنماط التقييم في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية من وجهة رؤساء الأقسام والعاملين فيها تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي.
- **الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع أنماط التقييم في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية من وجهة رؤساء الأقسام والعاملين فيها تعزى إلى متغير الجنس.
- **الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع أنماط التقييم في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية من وجهة رؤساء الأقسام والعاملين فيها تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

- **الفرضية الرابعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع أنماط التقييم في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية من وجهة رؤساء الأقسام والعاملين فيها تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.
- **الفرضية الخامسة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع أنماط التقييم في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية من وجهة رؤساء الأقسام والعاملين فيها تعزى إلى متغير المديرية.

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى واقع أنماط التقييم المتبعة للعاملين في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية من وجهة نظر رؤساء الأقسام والعاملين فيها.
2. الكشف عن الفروق في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول واقع أنماط التقييم المتبعة تبعاً لمتغيرات (المسمى الوظيفي، والجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والمديرية).

اهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة من موضوع البحث ومضمونه، وبقدر أهمية البحث تكون جدواه وأثره الإيجابي في خدمة أهدافه للمجتمع، وقد تمثلت أهمية هذه الدراسة البحثية في الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية

تتجلى أهمية الدراسة من الناحية النظرية في محاور عدة:

- 1- تتبع هذه الدراسة كونها حديثة في موضوعها على مستوى مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية باعتبارها تمثل استجابة لقضايا العاملين.
- 2- على المستوى الوظيفي من ناحية المنافسة والتعزيز والتحفيز.
- 3- تعد تغذية راجعة لأصحاب القرارات وواضعي الخطط التطويرية في إعادة النظر بوضع الشخص المناسب في المكان المناسب، وأنها تبين الجوانب التي يجب التركيز عليها، والتي تحتاج لتعديل أو تطوير العاملين
- 4- في المجالات الإدارية والتربوية كافة ورفع قدراتهم وكفاءتهم في إنجاز العمل، واستيضاح رؤية العاملين باعتقادهم غياب روح الشفافية والموضوعية عند المقيمين أثناء التقييم.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

يؤمل أن تفيد نتائج الدراسة في إضافة قاعدة بيانات جديدة ومقبولة؛ تسهم في:

- 1- إن تطبيق عملية تقييم الأداء بشكل موضوعي ومحايد يؤدي إلى تطوير أداء العاملين بشكل إيجابي وأفضل فيما بينهم؛ مما يصنع علاقات ويوثق الصلات بين الرئيس والمؤسس والعامل والمسؤول؛ فيشكل قاعدة بيانات تتعلق بالموضوع.
- 2- وتعد هذه الدراسة الركيزة الأساسية في اتخاذ القرارات المرتبطة بالسلوك الوظيفي للعاملين كالنقل والترقية، وتحديد الاحتياجات التدريبية والإرشادية لهم.
- 3- تكشف هذه الدراسة عن الكفاءات من العاملين غير مستغلين وعدم استثمارهم في مواقع أخرى في العمل، وتعطي فرصة للعاملين لإدراك أخطائهم وتجنبها والعمل على تصويبها؛ لتنمية مهاراتهم في تحقيق أهدافهم العملية.

حدود الدراسة ومحدداتها

تحدد نتائج الدراسة وتعميماتها بالعوامل الآتية، حيث ستجري هذه الدراسة في إطار المحددات الآتية:

- **الحد البشري:** يقتصر تطبيق الدراسة على رؤساء الأقسام والعاملين في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية.
- **الحد المكاني:** يقتصر على مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية وهي مديرية نابلس وجنوب نابلس، مديرية سلفيت، مديرية قلقيلية، مديرية رام الله والبيرة، مديرية بيرزيت، مديرية أريحا، مديرية بيت لحم، مديرية شمال الخليل.
- **الحد الزمني:** أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام 2024/2023.
- **الحد المفاهيمي:** تقتصر الدراسة على الحدود المفاهيمية والمصطلحات الواردة في الدراسة.
- **الحد الإجرائي:** تمثلت بمنهجية الدراسة والمجتمع والعينة، وأداة الدراسة إذ استعملت الاستبانة كأداة لجمع البيانات التي تعين نتائج الدراسة على ضوء الصدق والثبات، والإجراء الإحصائي.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمتغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

التقييم اصطلاحاً: "تحليل أداء العاملين لعملهم وسلوكهم وتقييمهم فيه، وقياس صلاحيتهم وكفاءتهم في النهوض بأعباء الوظائف الحالية التي يشغلونها، وتحملهم لمسؤولياتهم، وإمكانية تقلدهم لمناصب ووظائف ذات مستوى أعلى" (القحطاني، 2012: 161).

التقييم إجرائياً: قياس قدرات وكفاءات وانتماءات العاملين في الوظيفة، وإبراز نقاط الضعف والقوة لديهم خلال فترة زمنية معينة.

أنماط تقييم الأداء اصطلاحاً: "هي الأنماط التي تساعد مقيم الأداء على تقييم معدل إنتاجية العاملين من أجل التعرف إلى كفاءتهم حسب الكمية والجودة الخاصة بإنتاجهم خلال مدة محددة من الوقت" (أبو زر، 2017: 25).

أنماط تقييم الأداء إجرائياً: مجموعه من الضوابط التي من خلالها يتم تقييم العاملين في الوظيفة والتي تؤثر بشكل كبير على تطور المؤسسة ونجاحها من تقديم الوضع الحقيقي لأداء العامل، ويعبر عنها من استجابة أفراد العينة على الأداة المخصصة لذلك.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

اعتمد المنهج الوصفي والتحليلي وهو المنهج الذي يهتم بجمع المعلومات وتلخيصها وتصنيفها، والحقائق المدروسة المرتبطة بسلوك عينة من الناس أو وضعيتهم، أو عدد من الأشياء، أو سلسلة من الأحداث، أو منظومة فكرية، أو أي نوع آخر من الظواهر أو القضايا، أو المشكلات التي يرغب الباحث في دراستها، لغرض تحليلها وتفسيرها وتقييم طبيعتها للتنبؤ بها وضبطها أو التحكم فيها. واستعمل هذا المنهج نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة وتحقيق أهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من رؤساء الأقسام والعاملين في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية من فلسطين، والبالغ عددهم حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام (2023) (1045) من رؤساء الأقسام والعاملين في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية من فلسطين موزعين على (892) موظفاً، (153) رئيس قسم.

تكونت عينة الدراسة من (281) من رؤساء الأقسام والعاملين في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية من فلسطين موزعين على (236) موظفاً، و(45) رئيس قسم، وتم احتساب حجم عينة الدراسة باستعمال معادلة (روبيرت ماسون)، ونسبة (27%) من حجم مجتمع الدراسة (Robert, 1989).

وفيما يلي وصف لعينة الدراسة حسب متغيرات المعلومات الشخصية:

جدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب البيانات الشخصية والعامة

المتغيرات	المستوى	التكرار	النسبة المئوية %
المسمى الوظيفي	رئيس قسم	45	16%
	موظف	236	84%
الجنس	ذكر	154	55%
	أنثى	127	45%
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	166	59%
	ماجستير فأعلى	115	41%
	أقل من 10 سنوات	23	8%
	من 10-أقل من 15 سنة	121	43%
عدد سنوات الخبرة	15 سنة فأكثر	137	49%
	نابلس	47	17%
	جنوب نابلس	29	10%
	سلفيت	31	11%
المديرية	قلقيلية	32	11%
	رام الله والبيرة	41	15%
	بیرزيت	9	3%
	أريحا	18	6%
	بيت لحم	37	13%
	شمال الخليل	37	13%

أداة الدراسة وخصائصها

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الاستبانة في الدراسة

استبانة أنماط التقييم

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، واستبانة أنماط التقييم المستعمل في بعض الدراسات، ومنها: دراسة عساف (2016)، ودراسة أبي الروس (2009)، وجرى تطوير استبانة أنماط التقييم استناداً إلى تلك الدراسات. وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولى من (26) فقرة، وطورت بما يتلاءم مع البيئة الفلسطينية.

صدق المحتوى للدراسة

للتحقق من صدق المحتوى أو ما يعرف بصدق المحكمين لاستبانة الدراسة، عُرضت في صورتها الأولية على (11) محكماً من الاختصاصيين، إذ اعتمد معيار الاتفاق (70%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين، أُجريت التعديلات المقترحة، فُعِدلت صياغة بعض الفقرات وعددها (8) فقرات، ولم تُحذف ولم تُضف أي من الفقرات.

الخصائص (السيكومترية) لاستبانة الدراسة

من أجل فحص الخصائص (السيكومترية) لاستبانة الدراسة، طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (20) من رؤساء الأقسام والعاملين في مديريات التربية في المحافظات الشمالية، ووزعت على المشتركين من مجتمع الدراسة وخارج العينة؛ وذلك من أجل تطوير الاستبانة، وجعلها تحقق أكبر قدر من الدقة، وبهدف إلى التعرف إلى مدى فهم المبحوثين لفقرات الاستبانة، والكشف عن أي مشاكل تظهر خلال إجراء الدراسة، وفحص إمكانية تطبيقها، والحصول على معلومات متعلقة بصدق الأداة وثباتها، ومن العينة الاستطلاعية تم احتساب معامل الارتباط، واتضح من نتائج العينة الاستطلاعية أن معامل الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية جاء أكبر من (40)، وقورنت بالمعيار المعتمد لقبول الفقرة حسب ما جاء في جارسيا وجونزالس (Garcia & Gonzalez, 2006)، وبذلك تكون جميع الفقرات مقبولة إحصائياً، مما يؤكد انسجام فقرات الاستبانة مع مجالاتها وعلى صدق البناء. أما بالنسبة لثبات الأداة لدى العينة الاستطلاعية فقد اتضح من قيمة معامل (كرونباخ ألفا) للدرجة الكلية وللمجالات على أنه أكبر من (70)، وهذا يؤكد ثبات أداة الدراسة، أي إمكانية الحصول على النتائج نفسها في حال تم استعمال الأداة نفسها مرة أخرى.

وكانت النتائج كالآتي:

أ) صدق البناء لاستبانة الدراسة:

استعمل صدق البناء؛ إذ حُسب معامل ارتباط (بيرسون) (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، كما هو مبين في الجداول (2)،

جدول (2): قيم معاملات ارتباط فقرات استبانة أنماط التقييم مع الدرجة الكلية للمجال (ن=20)					
الدرجة	الارتباط مع المجال	الدرجة	الارتباط مع المجال	الدرجة	الارتباط مع المجال
مجال تقييم المعرفة	مجال تقييم المهام والمسؤولية	مجال تقييم السلوك			
1	.72**	9	.64**	18	.80**
2	.74**	10	.71**	19	.78**
3	.80**	10	.83**	20	.86**
4	.83**	11	.81**	21	.81**
5	.76**	12	.78**	22	.86**
6	.82**	13	.79**	23	.79**
7	.74**	14	.80**	24	.84**
8	.77**	15	.77**	25	.69**
		16	.76**	26	.74**

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01 < p **)

يلاحظ من الجدول (2) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.64-.86)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، حسب ما جاء في (جارسيا وجونزالس) (Garcia & Gonzalez, 2006)، وبقي عدد فقرات الاستبانة (26) فقرة.

ب) الثبات لاستبانة الدراسة:

للتأكد من ثبات استبانة الدراسة، فقد جرى التحقق من ثبات الاتساق الداخلي، باستعمال معامل (كرو نباخ ألفا) (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية، بعد استخراج الصدق، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3): معاملات الثبات لاستبانة الدراسة بطريقة معامل (كرونباخ ألفا)

الأداة	المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
أنماط التقييم	مجال تقييم المعرفة	8	.90
	مجال تقييم المهام والمسؤولية	9	.91
	مجال تقييم السلوك	9	.93
	الدرجة الكلية لأنماط التقييم	26	.96
	الدرجة الكلية للأداة	51	.97

يتضح من الجدول (3) أن قيم معامل ثبات (كرو نباخ ألفا) تراوحت ما بين (.90 - .93) لمجالات أنماط التقييم، وللدرجة الكلية بلغت (.96). أما الدرجة الكلية للأداة فقد بلغ معامل الثبات (كرو نباخ ألفا) (.97)، وتعدّ هذه القيم مناسبة، وتجعل من مقاييس الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

تصحيح استبانة الدراسة

تكونت استبانة أنماط التقييم في صورته النهائية من (26) فقرة، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي.

وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج (ليكرت) (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: بدرجة كبيرة جداً (5) درجات، بدرجة كبيرة (4) درجات، بدرجة متوسطة (3) درجات، بدرجة قليلة (2) درجتان، بدرجة قليلة جداً (1) درجة واحدة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، وتحديد مستوى أنماط التقييم لدى عينة الدراسة، حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح ما بين (1-5) درجات، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

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

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

متغيرات الدراسة

أولاً- المتغيرات الديمغرافية (التصنيفية):

*المسمى الوظيفي، وله مستويان: (موظف، رئيس قسم)

* الجنس، وله فئتان: (ذكر، أنثى).

* المؤهل العلمي، وله مستويان: (بكالوريوس فأقل، ماجستير فأعلى).

* عدد سنوات الخبرة، وله ثلاثة مستويات: (أقل من 10 سنوات، من 10 سنوات وأقل من 15 سنة، 15 سنة فأكثر)

* المديرية، ولها تسعة مستويات: (نابلس، جنوب نابلس، سلفيت، قلقيلية، أريحا، رام الله والبيرة، بيرزيت، بيت لحم، شمال الخليل).

ثانياً- المتغيرات التابعة:

استجابة عينة الدراسة على فقرات استبانة أنماط التقييم.

المعالجات الإحصائية:

استعمل البرنامج الإحصائي (SPSS25) الذي من خلاله تم استعمال مجموعة من التحليلات الإحصائية الآتية:

5. التكرارات والنسب المئوية للمتغيرات الديمغرافية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الأداة.
6. استعمل اختبار (ت) (Independent Sample t-test) لاختبار الفروق المعنوية بين المتوسطات الحسابية، وذلك حسب المتغير المستقل ذي المستويين مثل الجنس.
7. استعمل اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لاختبار الفروق المعنوية بين المتوسطات الحسابية حسب المتغير المستقل ذي الثلاثة مستويات فأكثر، مثال ذلك عدد سنوات الخبرة.
8. استعمل اختبار أقل فرق دال إحصائي اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة دلالة الفروق للمتغيرات المستقلة التي تزيد مستويات متغيراتها عن متغيرين.
9. استعمل معامل ارتباط (بيرسون Person Correlation) لمعرفة دلالة العلاقة بين الأداء الوظيفي للعاملين في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية وأنماط التقييم المتبعة من وجهة نظر رؤساء الأقسام والعاملين فيها.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشته: ما واقع أنماط التقييم المتبعة للعاملين في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية من وجهة نظر رؤساء الأقسام والعاملين فيها؟ للإجابة عن السؤال الأول، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستبانة أنماط التقييم لدى رؤساء الأقسام والعاملين فيها في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين، والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات استبانة أنماط التقييم ككل مرتبة حسب قيمة المتوسط الحسابي

المجال	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	مجال تقييم المعرفة	3.99	.60	مرتفع
2	3	مجال تقييم المهام والمسؤولية	3.92	.65	مرتفع
3	2	مجال تقييم السلوك	3.93	.67	مرتفع
		الدرجة الكلية لأنماط التقييم	3.95	.59	مرتفع

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على استبانة أنماط التقييم ككل بلغ (3.95)، وبتقدير مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لمجالات استبانة أنماط التقييم، فقد تراوحت ما بين (3.92-3.99)، وجاء مجال "تقييم المعرفة" بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.99)، وتقدير مرتفع، بينما جاء مجال "تقييم المهام والمسؤولية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.92)، وتقدير مرتفع.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات استبانة أنماط التقييم كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

1) مجال تقييم المعرفة

جدول (5): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وترتيب الفقرات لمجال تقييم المعرفة

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	يراعي التقييم معرفة العاملين بإجراءات العمل الحديثة.	4.07	.72	مرتفع
2	2	يهتم التقييم بالمهارات الحديثة التي تساعده في تنفيذ الأعمال الموكلة له.	4.05	.82	مرتفع
3	8	يحاكي التقييم الأساليب الحديثة التي تؤدي إلى تبسيط الإجراءات في العمل.	3.94	.80	مرتفع
4	3	يوضح التقييم الإجراءات والتعليمات المتعلقة بمهام الوظيفة التي يشغلها.	4.02	.80	مرتفع
5	5	يلتزم التقييم بتوضيح المسؤوليات التي تلقى على العامل بالعمل.	3.97	.78	مرتفع
6	6	يهتم التقييم بشكل دقيق بإجراءات العمل مما يبين آلية العمل بوضوح.	3.97	.83	مرتفع

مرتفع	.74	3.95	يراعي المهام الوظيفية في العمل بما يتلاءم مع التخصص العلمي.	7	7
مرتفع	.75	3.98	يحدد التقييم طريقة القيام بالعمل، وفق برنامج زمني محدد.	4	8
مرتفع	.60	3.99	الدرجة الكلية		

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمجال تقييم المعرفة بلغ (3.99)، وتقدير مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لفقرات مجال تقييم المعرفة، فقد تراوحت ما بين (3.94-4.07)، وجاءت الفقرة: "يراعي التقييم معرفة العاملين بإجراءات العمل الحديثة" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.07)، وتقدير مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "يستعمل التكنولوجيا الحديثة في عمله في القسم"، بمتوسط حسابي بلغ (4.11)، وتقدير مرتفع.

(2) مجال تقييم المهام والمسؤولية

جدول (6): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وترتيب الفقرات لمجال تقييم المهام والمسؤولية

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	يراعي التقييم مواعيد العمل بالحضور والانصراف حسب أوقات الدوام الرسمي.	4.00	.79	مرتفع
2	1	يركز التقييم على الالتزام العاملين بالوقت المحدد.	4.01	.85	مرتفع
3	9	يهتم التقييم بأعباء الوظيفة في الظروف المختلفة مهما كانت صعوبتها.	3.83	.88	مرتفع
4	5	يراعي المهام التي تحددها الوظيفة مهما كانت ظروف العمل.	3.91	.91	مرتفع
5	4	يهتم التقييم بتقديم مقترحات جديدة تسهم في تطوير إجراءات العمل.	3.94	.84	مرتفع
6	3	يراعي التقييم المهارات والمعارف الجديدة للقيام بالعمل على أكمل وجه.	3.97	.87	مرتفع
7	6	يهتم التقييم بالمهارات التدريبية المكتسبة والتي تساعد في إنجاز العمل بإتقان.	3.89	.85	مرتفع
8	7	يعتمد التقييم على مدى توظيف العاملين للمعارف والمهارات في خبرات زملائهم.	3.88	.86	مرتفع
9	8	يراعي التقييم قدرة العاملين في معالجة المشاكل التي تصادفهم خلال عملهم.	3.84	.86	مرتفع
		الدرجة الكلية	3.92	.65	مرتفع

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمجال تقييم المهام والمسؤولية بلغ (3.92)، وتقدير مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لفقرات مجال تقييم المهام والمسؤولية، فقد تراوحت ما بين (3.83-4.01)، وجاءت الفقرة: "يركز التقييم على التزام العاملين بالوقت المحدد" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.01)، وتقدير مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "يهتم التقييم بأعباء الوظيفة في الظروف المختلفة مهما كانت صعوبتها"، بمتوسط حسابي بلغ (3.83) وتقدير مرتفع.

مجال تقييم السلوك

جدول (7): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال تقييم السلوك

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	6	يهتم التقييم بالعلاقات الجيدة مع الأطراف ذات العلاقة بالعمل.	3.90	.93	مرتفع
2	7	يهتم التقييم بقدرة العامل على الحفاظ على ممتلكات العامة من الضياع أو التلف.	3.89	.84	مرتفع
3	4	يراعي التقييم طريقة التعامل مع الزملاء خلال الاجتماعات التي يعقدها القسم.	3.94	.87	مرتفع
4	8	يهتم التقييم في الاتصالات التي يقوم بها العامل من أجل متطلبات العمل.	3.89	.84	مرتفع
5	2	ينظر التقييم إلى الأفكار والمقترحات البناء لمصلحة العمل.	3.98	.84	مرتفع
6	9	يستعمل التقييم طريقة الحوار، وعرض الأفكار بثقة خلال الاجتماعات في العمل.	3.88	.81	مرتفع
7	3	يراعي التقييم حسن التصرف مع ذوي العلاقة في مجال العمل.	3.98	.82	مرتفع
8	5	يهتم التقييم بمدى تقبل العامل التوجيهات، وينفذها لمصلحة العمل.	3.93	.76	مرتفع
9	1	يهتم التقييم بالمظهر الشخصي للموظف في العمل.	4.01	.85	مرتفع
الدرجة الكلية			3.93	.67	مرتفع

يتضح من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمجال تقييم السلوك بلغ (3.93)، وتقدير مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لفقرات مجال تقييم السلوك، فقد تراوحت ما بين (3.88-4.01)، وجاءت الفقرة: "يهتم التقييم بالمظهر الشخصي للموظف في العمل" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.01)، وتقدير مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "يستعمل التقييم طريقة الحوار، وعرض الأفكار بثقة خلال الاجتماعات في العمل"، بمتوسط حسابي بلغ (3.88) وتقدير مرتفع.

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على استبانة أنماط التقييم المتبعة لدى رؤساء الأقسام، والعاملين فيها في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" ككل بلغ (3.95)، وبقدير مرتفع. وجاء مجال "تقييم المعرفة" بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.99)، وتقدير مرتفع، بينما جاء مجال "تقييم المهام والمسؤولية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.92)، وتقدير مرتفع.

ويفسر الباحث أن مجال المعرفة كأحد أنماط التقييم حصلت على المرتبة الأولى كون أن المعرفة هي من العمليات العقلية التي يمتلكها الفرد في تنفيذ المهام الموكلة إليه من مهارات وإجراءات تراعي المهام الوظيفية في العمل وفق برنامج زمني محدد يلتزم به العامل في تنفيذ مسؤولياته ومهامه على أكمل وجه، كما أن مجال المهام والمسؤوليات هي جزء مهم يقع على عاتق العامل من حيث الحضور والانصراف والالتزام بالوقت والعبء الوظيفي في الظروف والأوقات المختلفة، وفي المجمل فإن العاملين في الأقسام كما يظهر للباحث بحكم عمله في مديرية التربية والتعليم لديهم معرفة كافية بمهام العمل، والتي تعكس طبيعة مهامهم ومسؤولياتهم التي يقومون بها ويلتزمون بإنجازها.

لم يرد في أي دراسة من الدراسات السابقة نتائج حول أنماط التقييم كون هذه الدراسة على حد علم الباحث من الدراسات الأولى التي تطرقت لهذا الموضوع.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشته: هل توجد فروق بين متوسطات استجابات رؤساء الأقسام والعاملين في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية لواقع أنماط التقييم المتبعة تعزى لمتغيرات (المسمى الوظيفي، والجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والمديرية)؟ للإجابة عن السؤال الثاني فقد صيغت الفرضيات الآتية:

لنتائج الفرضية الأولى ومناقشتها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أفراد عينة الدراسة لواقع أنماط التقييم في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية من وجهة نظر رؤساء الأقسام والعاملين فيها تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي.

استخرجت المتوسطات الحسابية لمستوى أنماط التقييم في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (8).

جدول (8): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق لأنماط التقييم في مديريات التربية والتعليم تبعا لمتغير المسمى الوظيفي

المجال	رئيس قسم	موظف	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مجال تقييم المعرفة	4.02	.70	3.99	.58	.34	.74		
مجال تقييم المهام والمسؤولية	4.08	.57	3.89	.67	1.78	.08		
مجال تقييم السلوك	4.04	.58	3.91	.69	1.19	.24		
الدرجة الكلية	4.05	.59	3.93	.59	1.26	.21		

من البيانات الواردة في الجدول (8) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أفراد عينة الدراسة لأنماط التقييم في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية من وجهة رؤساء الأقسام والعاملين فيها تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي، حسب الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات، وتراوح مستوى الدلالة لها ما بين (.08 - .74)، وهذه القيم جميعاً أكبر من مستوى الدلالة (.05).

ويفسر الباحث أن المسمى الوظيفي في العمل ما هو إلا لقب يُمنح للعامل بناءً على تقييمه، ومدى انتمائه، وكفاءته لعمله بما يتناسب مع الخطط التطويرية في المديريات التربوية انسجاماً مع رؤية وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وعلى العامل تسيير مصلحة العمل وتنفيذ المهام الموكلة إليه حسب طبيعة عمله ووصفه الوظيفي وأن رئيس القسم والمرؤوس قائمون على أسس وقواعد يلتزم بها كلاهما، لذلك فإنهم يكملون عملهم على أكمل وجه خاصة، وأنهم يعملون في مؤسسة تعليمية واحدة لها قوانين وأنظمة ولوائح خاصة بها.

واختلفت هذه الدراسة مع دراسة الغنبوصي (2018)، والتي بينت وجود فروق من حيث درجة تطبيق متطلبات تقويم الأداء لجميع محاور الإستبانة جاءت لصالح المديرين ومساعديهم.

النتائج الفرضية الثانية ومناقشتها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أفراد عينة الدراسة لواقع أنماط التقييم في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية من وجهة نظر رؤساء الأقسام والعاملين فيها تعزى إلى متغير الجنس.

استخرجت المتوسطات الحسابية لأنماط التقييم في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستعمل اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (9).

جدول (9): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق لأنماط التقييم في مديريات التربية والتعليم تبعا لمتغير الجنس

المجال	نكر	أنثى	قيمة (ت)		مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
تقييم المعرفة	4.06	.57	3.92	.63	1.91
تقييم المهام والمسؤولية	3.98	.64	3.84	.66	1.87
تقييم السلوك	4.02	.64	3.83	.69	2.41
الدرجة الكلية	4.02	.58	3.86	.59	2.28

من البيانات الواردة في الجدول (9) نرفض الفرضية الصفرية، بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أفراد عينة الدراسة لواقع أنماط التقييم في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية من وجهة رؤساء الأقسام والعاملين فيها تعزى إلى متغير الجنس، حسب الدرجة الكلية وعلى مجال (تقييم السلوك)، وذلك لصالح الذكور، وبلغ مستوى الدلالة لهما (0.02)، وهذه القيم جميعاً أقل من مستوى الدلالة (0.05).

ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أفراد عينة الدراسة لواقع أنماط التقييم في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية من وجهة رؤساء الأقسام والعاملين فيها تعزى إلى متغير الجنس، حسب المجالين (تقييم المعرفة، وتقييم المهام والمسؤولية)، فقد بلغ مستوى الدلالة لهما (0.06)، وهذه القيم جميعها أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

أما بخصوص مجالات (تقييم المعرفة، وتقييم المهام والمسؤولية) فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع أنماط التقييم في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية من وجهة رؤساء نظر الأقسام والعاملين فيها تعزى إلى متغير الجنس.

وتفسر هذه النتيجة بأن الذكور داخل المؤسسات التعليمية - مديريات التربية والتعليم - لديهم القدرة على تحمل ضغط العمل، ويهتمون أكثر بالجوانب الإدارية والفنية والاجتماعية، وذلك بحكم أن لديهم مساحة من الوقت أكثر من الإناث في التعامل مع هذه الجوانب وخاصة أن الإناث لديهن التزامات أسرية تنتهي مهام عملهن بانتهاء الدوام الرسمي على عكس الذكور، وهم أقدر على التعامل بحزم بما يتماشى مع القوانين الصادرة من وزارة التربية والتعليم والمديريات التابعة لها، كما أن المرأة عاطفية بطبيعتها، وهذا يؤدي في بعض الأحيان إلى تهاونها في بعض قضايا العمل.

واختلفت مع دراسة العتيبي (2017)، والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقييم الأداء الوظيفي تعزى لمتغير الجنس.

النتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أفراد عينة الدراسة لواقع أنماط التقييم في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية من وجهة نظر رؤساء الأقسام والعاملين فيها تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

استخرجت المتوسطات الحسابية لواقع أنماط التقييم في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستعمل اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (10).

جدول (10): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق لمستوى أنماط التقييم في مديريات التربية والتعليم تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	بكالوريوس فأقل	ماجستير فأعلى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة		
					الانحراف المتوسط الحسابي	الانحراف المتوسط الحسابي
تقييم المعرفة	3.8	0.57	4.1	0.61	-4.14	0.00**
تقييم المهام والمسؤولية	3.75	0.64	4.02	0.71	-3.24	0.00**
تقييم السلوك	3.86	0.64	4.13	0.82	-2.95	0.00**
الدرجة الكلية	3.91	0.58	4.15	0.53	-3.57	0.00**

** دال إحصائياً عند مستوى $\alpha \leq 0.01$

من البيانات الواردة في الجدول (10) نرفض الفرضية الصفرية، بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لأنماط التقييم في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية من وجهة رؤساء الأقسام والعاملين فيها تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، حسب الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات، وذلك لصالح العاملين الذين يحملون درجة ماجستير فأعلى.

وتُفسر هذه النتيجة لصالح حملة العاملين الذين يحملون الشهادات العليا من ماجستير ودكتوراه كونهم أكثر درايةً في مجال التخطيط، والإدارة فهم أكثر اتصالاً بمجريات التعليم الحديث بحكم إكمالهم دراستهم العليا، فالموارد البشرية في الجامعات الفلسطينية تركز على تزويد المتعلم بالمعطيات التي تمكنه من متابعة إجراءات وفق أسس علمية وعملية، فيكون لديه القدرة على تقديم الأفكار والمقترحات البناءة لمصلحة، ويكون لديهم المهارات والكفايات اللازمة لإدارة شؤون المؤسسة التعليمية.

واختلفت نتيجة الدراسة مع دراسة العتيبي (2016)، والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقييم الأداء الوظيفي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما اختلفت مع دراسة مسعد (2021)، والتي أظهرت ان من يحملون درجة بكالوريوس فأقل حصلوا على نسبة أعلى ممن يحملون درجة ماجستير فأعلى.

النتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أفراد عينة الدراسة لواقع أنماط التقييم في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية من وجهة نظر رؤساء الأقسام والعاملين فيها تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

استخرجت المتوسطات الحسابية لأنماط التقييم في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية من وجهة رؤساء الأقسام والعاملين، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستعمل اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدولين (11)، (12).

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على أداة الاستبانة ومجالاته من وجهة نظر رؤساء الأقسام والعاملين لأنماط التقييم في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة

المتغير	مستوى المتغير	الإحصائي	مجال تقييم المعرفة	مجال تقييم المهام والمسؤوليات	مجال تقييم السلوك	الدرجة الكلية
أقل من 10 سنوات	المتوسط	الانحراف	3.79	3.62	3.52	3.64
			0.81	0.75	0.91	0.53
من 10 سنوات الى أقل من 15 سنة	المتوسط	الانحراف	4.03	3.92	3.99	3.98
			0.73	0.84	0.78	0.61
15 سنة فأكثر	المتوسط	الانحراف	4	3.97	3.95	3.97
			0.73	0.78	0.76	0.62

جدول (12): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لأنماط التقييم في مديريات التربية والتعليم تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
تقييم المعرفة	بين المجموعات	1.10	2	.55	1.52	.22
	داخل المجموعات	100.45	278	.36		
	المجموع	101.54	280			
تقييم المهام والمسؤولية	بين المجموعات	2.35	2	1.17	2.77	.06
	داخل المجموعات	117.71	278	.42		
	المجموع	120.06	280			
تقييم السلوك	بين المجموعات	4.45	2	2.23	5.09	.01
	داخل المجموعات	121.51	278	.44		
	المجموع	125.97	280			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.38	2	1.19	3.52	.03
	داخل المجموعات	94.08	278	.34		
	المجموع	96.47	280			

من البيانات الواردة في الجدول (12) نرفض الفرضية الصفرية، بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أفراد عينة الدراسة لمستوى أنماط التقييم في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية من وجهة رؤساء الأقسام والعاملين فيها تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، حسب الدرجة الكلية وعلى مجال (تقييم السلوك)، فقد تراوح مستوى الدلالة لهما ما بين (0.01-0.03)، وهذه القيم أقل من مستوى الدلالة (0.05).

ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أفراد عينة الدراسة لواقع أنماط التقييم في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية من وجهة رؤساء الأقسام والعاملين فيها تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، حسب المجالين (تقييم المعرفة، وتقييم المهام والمسؤولية) فقد تراوح مستوى الدلالة لهما ما بين (0.06-0.22)، وهذه القيم جميعها أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

وللتعرف إلى مواطن الفروق حسب الدرجة الكلية ومجال (تقييم السلوك) تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، وتحديد وجهتها، فقد أستخدم اختبار أقل فرق دال إحصائي (شيفيه)، للمقارنات البعدية، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (13).

جدول (13): اختبار أقل فرق دال إحصائي (شيفيه)، للمقارنات البعدية حسب مجال تقييم المعرفة والدرجة الكلية، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	(I) عدد سنوات الخبرة	(J) عدد سنوات الخبرة	الفرق في المتوسطات
تقييم السلوك	من 10 وأقل من 15 سنة	أقل من 10 سنوات	.47666*
	15 سنة فأكثر	أقل من 10 سنوات	.43027*
الدرجة الكلية	من 10 وأقل من 15 سنة	أقل من 10 سنوات	.34001*
	15 سنة فأكثر	أقل من 10 سنوات	.33179*

* دال إحصائياً عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

يشير الجدول (13) إلى أن مواطن الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولمجال (تقييم السلوك)، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة بين كل من لديهم خبرة أقل من (10) سنوات، ومن (10 إلى أقل من 15) سنة، وأقل من (10 سنوات و 15) سنة فأكثر، ولصالح من لديهم خبرة من (10 إلى أقل من 15) سنة، وكذلك (15) سنة فأكثر.

بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أفراد عينة الدراسة لواقع أنماط التقييم في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية من وجهة نظر رؤساء الأقسام والعاملين فيها تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة. حسب الدرجة الكلية وعلى مجال (تقييم السلوك) وذلك لصالح من (10 إلى أقل من 15) سنة، و(15) سنة فأكثر.

أما بخصوص مجالات (تقييم المعرفة، وتقييم المهام والمسؤولية) فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أفراد عينة الدراسة لمستوى أنماط التقييم في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية من وجهة نظر رؤساء الأقسام والعاملين فيها تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

ويفسر الباحث أن السلوك في المؤسسة يختلف من موظف إلى آخر، بحيث يتأثر بالبيئة التي نشأ فيها العامل، أو القادم منها، يضاف إلى ذلك الثقافة التي تربى عليها، ثم إن الرضا الوظيفي له تأثير بالغ على السلوك في المنظمة، بحيث يتناسب بشكل طردي مع الرضا الوظيفي، ويتضح من النتائج أن العامل مع مرور الوقت داخل المؤسسة فإنه يصبح لديه الخبرة والدراية في طريقة التعامل مع الرؤساء والمرؤوسين، ويكون لديه الخبرة الكافية في معالجة القضايا التي لا تعالج إلا من خلال مسلكيات صحيحة، ولا تعتمد على ردة فعل نابعة عن سلوك صاحبها تعكس بشكل خاطئ عمل القسم، وكذلك الإدارة التي يتبع لها العامل.

واختلفت نتائج هذه الدراسة عن نتائج دراسة مسعد (2021)، والتي أظهرت أن هناك استقراراً وظيفياً من حيث سنوات الخبرة يعود السبب إلى اهتمام القطاع المصرفي بتوظيف الفئة العمرية الفتية.

النتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أفراد عينة الدراسة لواقع أنماط التقييم في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية من وجهة نظر رؤساء الأقسام والعاملين فيها تعزى إلى متغير المديرية.

استخرجت المتوسطات الحسابية لمستوى أنماط التقييم في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية من وجهة نظر رؤساء الأقسام والعاملين، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستعمل اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدولين (14)، (15).

جدول (14): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على الأداة لاستبانة ومجالاته من وجهة نظر رؤساء الأقسام والعاملين في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المديرية

المتغير	مستوى المتغير	الإحصائي	مجال تقييم المعرفة	مجال تقييم المهام والمسؤوليات	مجال تقييم السلوك	الدرجة الكلية
المديرية	نابلس	المتوسط	4.46	4.47	4.5	4.48
		الانحراف	0.78	0.74	0.6	0.62
	جنوب نابلس	المتوسط	4.36	4.33	4.41	4.37

0.78	0.69	0.63	0.66	الانحراف	
3.74	3.69	3.78	3.77	المتوسط	سلفيت
0.65	0.59	0.72	0.66	الانحراف	
3.73	3.73	3.73	3.73	المتوسط	
0.83	0.75	0.8	0.7	الانحراف	قلقيلية
3.74	3.8	3.7	3.72	المتوسط	
0.94	0.72	0.69	0.66	الانحراف	رام الله والبيرة
3.58	3.63	3.64	3.44	المتوسط	
0.9	0.75	0.76	0.82	الانحراف	بئر زيت
3.77	3.7	3.78	3.82	المتوسط	
0.75	0.73	3.8	0.77	الانحراف	أريحا
3.95	3.95	3.97	4.06	المتوسط	
0.84	0.84	0.79	0.75	الانحراف	بيت لحم
3.66	3.53	3.5	3.99	المتوسط	
0.53	0.91	0.9	0.78	الانحراف	شمال الخليل

جدول (15): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لمستوى أنماط التقييم في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير المديرية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
مجال تقييم المعرفة	بين المجموعات	24.43	8	3.05	10.77	.00
	داخل المجموعات	77.11	272	.28		
	المجموع	101.54	280			
مجال تقييم المهام والمسؤولية	بين المجموعات	30.21	8	3.78	11.43	.00
	داخل المجموعات	89.85	272	.33		
	المجموع	120.06	280			
مجال تقييم السلوك	بين المجموعات	33.47	8	4.18	12.30	.00
	داخل المجموعات	92.50	272	.34		
	المجموع	125.97	280			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	27.68	8	3.46	13.69	.00
	داخل المجموعات	68.78	272	.25		
	المجموع	96.47	280			

من البيانات الواردة في الجدول (15) نرفض الفرضية الصفرية، بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى أنماط التقييم في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية من وجهة رؤساء الأقسام والعاملين فيها تعزى إلى متغير المديرية، حسب الدرجة الكلية، وعلى جميع المجالات، فقد بلغ مستوى الدلالة لها (0.00)، وهذه القيمة أقل من مستوى الدلالة (0.05).

وللتعرف إلى مواطن الفروق حسب الدرجة الكلية، وجميع المجالات تبعاً لمتغير المديرية، وتحديد وجهتها، فقد أستمع اختبار أقل فرق دال إحصائي (شيفيه)، للمقارنات البعدية، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (16).

جدول (16): اختبار أقل فرق دال إحصائي (شيفيه)، للمقارنات البعدية حسب مجال تقييم المعرفة والدرجة الكلية، تبعاً لمتغير المديرية

المجال	(I) المديرية	(J) المديرية	الفرق في المتوسطات
مجال تقييم المعرفة	نابلس	سلفيت	.69132*
		قلقيلية	.72698*

.73793*	رام الله والبيرة		
1.01697*	بیرزیت		
.63800*	أريحا		
.39326*	بيت لحم		
.46420*	شمال الخليل		
.68794*	سلفيت	نابلس	مجال تقييم المهام والمسؤولية
.73308*	قلقيلية		
.76924*	رام الله والبيرة		
.82375*	بیرزیت		
.68794*	أريحا		
.49275*	بيت لحم		
.96122*	شمال الخليل		
.80808*	سلفيت	نابلس	مجال تقييم السلوك
.77549*	قلقيلية		
.70037*	رام الله والبيرة		
.87155*	بیرزیت		
.79748*	أريحا		
.54923*	بيت لحم		
.97566*	شمال الخليل		
.73074*	سلفيت		
.74588*	قلقيلية	نابلس	الدرجة الكلية
.73579*	رام الله والبيرة		
.89972*	بیرزیت		
.71049*	أريحا		
.48099*	بيت لحم		
.81329*	شمال الخليل		

* دال إحصائياً عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

يشير الجدول (16) إلى أن مواطن الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولجميع المجالات، تبعاً لمتغير المديرية جاء لصالح مديرية التربية والتعليم نابلس.

ويفسر ذلك أن نظام التقييم المتبع يحتوي على معايير تقييم موضوعية وعلمية، وكما أن نظام التقييم يحتوي على وسائل متنوعة لجمع المعلومات والبيانات عن المقيمين، وأن هناك اهتماماً من العاملين في مديرية تربية نابلس لنتائج التقييم السابقة، والتغذية

الراجعة لديهم، وهذا ما عكسته نتائج الأداء الوظيفي والتي أظهرت أن مديرية التربية والتعليم في نابلس هي الأعلى متوسط حسابي في الأداء الوظيفي، وبما أن التقييم مرتبط بالأداء الوظيفي؛ فإن نتائج التقييم في هذه المديرية عززت من الأداء الوظيفي لدى العاملين.

وبمراجعة الدراسات السابقة لم تتطرق أي من الدراسات السابقة إلى هذا المتغير الذي تطرق إليه البحث على حد علم الباحث.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

10. ربط عملية تقييم الأداء بالوصف الوظيفي للموظف والأنشطة التي يقوم بها.
11. تغيير إجراءات تقييم الأداء بما يتلاءم مع أسس التقييم الحديثة.
12. إعداد تقييم أداء ضمن معايير علمية تشمل الجوانب والأنشطة كافة التي يقوم بها العامل.
13. بناء تقييمات أداء مرنة وأصلية تتلاءم مع الوصف الوظيفي للعامل.
14. أن يشارك العاملون في وضع الوصف الوظيفي ومعايير الأداء للوظائف المطلوبة.
15. يجب ان تكون هناك عدالة في توزيع الأوزان على بنود تقييم الأداء ومجالاته.

المصادر والمراجع باللغة العربية:

- ايناس، م. (2021). واقع ممارسة اساليب تقييم أداء الموارد البشرية المتبعة في القطاع المصرفي الفلسطيني، (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة القدس، فلسطين.
- البوادي، ف. (2022). واقع ادارة الأداء الوظيفي في الجهات الحكومية السعودية من وجهة نظر الموظفين، مجلة العلوم الإدارية والاقتصادية، جامعة القصيم، (1): 33-60.
- توفيق، ع. (2011). تقييم الأداء المبادئ_الأدوات_المهارات، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.
- الجهني، أ. (2023). تأثير تقييم الاداء على تحسين كفاءة عمل الموظفين بالقطاع الخاص في المملكة العربية السعودية، مجلة الفنون والادب وعلوم الانسانيات والاجتماع، كلية الامارات للعلوم التربوية والنفسية، (95): 125-158.
- الحمود، و. (2021). ماهي معايير تقييم الأداء، استرجع بتاريخ 2023/11/24م. متوفر على رابط ماهي-معايير-تقييم-الاداء/ <https://www.aindirectory.com/article>
- الرئيس، س. (2020). الفرق بين الفاعلية والفعالية، استرجع بتاريخ 2023/11/27م. متوفر على رابط <https://maqall.net/education/difference-effectiveness-effectiveness>
- أبو زر، ش. (2017). معايير تقييم الأداء استرجع بتاريخ 2023/11/29م. متوفر على رابط معايير-تقييم-الاداء/ <https://mawdoo3.com/>
- سليم، ن. (2015). الجودة في التعليم مفهومها ومعاييرها وآلياتها، استرجع بتاريخ 2023/12/11م. متوفر على رابط الجودة في التعليم _مفهومها_معاييرها_والياتها/ <https://www.new-educ.com>
- الشرع، أ. (2013). تعريف السلوك، كلية العلوم الإسلامية، جامعة بابل، العراق.
- شهلي، ن. (2017). الدعم التنظيمي وعلاقته بالاستقرار الوظيفي دراسة ميدانية بمؤسسة الحضانة للحليب بالمسيلة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد بوضياف، الجزائر.
- صلاح، ر. (2018). معايير تقييم الأداء الوظيفي، استرجع بتاريخ 2023/11/16م. متوفر على رابط معايير-تقييم-الاداء-الوظيفي/ <https://mawdoo3.com/>
- عبيد، أ. (2020). تطوير تقييم أداء معلمي التربية البدنية في المدارس الثانوية للبنات في محافظة بغداد، مجلة الرياضة المعاصرة، جامعة بغداد، (1): 130-146.
- العتيبي، ف. (2017). تقييم الأداء الوظيفي لمعلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية من خريجي كليات الشريعة وكليات التربية في الكويت من وجه نظر الموجهين والمدراء، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، الأردن.
- عمران، م. (2005). الوسيط في شرح قانون العمل الجديد، القاهرة: دار نصر للطباعة والنشر.
- الغنوصي، س. (2018). متطلبات تقويم الأداء المؤسسي في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان، مجلة التربية، جامعة السلطان قابوس، (129): 255-298.
- فياض، ع. (2015). درجة ممارسة العمادات والدوائر الادارية في الجامعة الاسلامية لإدارة المعرفة وعلاقتها بمستوى فاعلية اتخاذ القرار لديها، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.
- الكردي، أ. (2010). مبادئ تقييم الأداء، استرجع بتاريخ 2023/11/30م. متوفر على رابط <https://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/127583>

References

- Abdul Rahim, A. (2021). The effectiveness of the employee performance evaluation system and its impact on the level of job performance - a field study on a sample of employees working at the National Commercial Bank in the Al-Bayda Municipality-Liby , **Al-Mukhtar Journal of Economic Sciences**, (13): 88-109
- Abu Zar, Sh. (2017). **Performance Evaluation** (in Arabic). Criteria Retrieved on 11/29/2023. Available on mawdoo3.com.
- Al-Bawadri, F. (2022). The reality of job performance management in Saudi government agencies from the point of view of employees, **Journal of Administrative and Economic Sciences** (in Arabic) , Qassim University, (1): 33-60.
- Al-Ghanbousi, S. (2018). Requirements for evaluating institutional performance in basic education schools in the Sultanate of Oman (in Arabic). **Journal of Education, Sultan Qaboos University**, (129): 255-298
- Al-Hamoud, W. (2021). **What are the performance evaluation criteria?** (in Arabic). Retrieved on 11/24/2023. Available at <https://www.aindirectory.com/article>.
- Al-Jahni, A. (2023). The impact of performance evaluation on improving the work efficiency of employees in the private sector in the Kingdom of Saudi Arabia, **Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences** (in Arabic), Emirates College of Educational and Psychological Sciences, (95): 125-158.
- - Al-Kurdi, A. (2010). **Principles of Performance Evaluation**(in Arabic). retrieved on 11/30/2023. Available at <https://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/127583>
- Al-Otaibi, F. (2017). **Evaluating the job performance of Islamic education teachers at the secondary level who graduated from the faculties of Sharia and faculties of education in Kuwait from the point of view of supervisors and managers** (in Arabic). (unpublished master's thesis), Al al-Bayt University, Jordan
- Al-Rais, S. (2020). **The difference between effectiveness and efficiency**(in Arabic). retrieved on 11/27/2023. Available at the link [https://maqall.net/education/difference-effectiveness-effectiveness./](https://maqall.net/education/difference-effectiveness-effectiveness/).
- Al-Sharaa, A. (2013). **Definition of Behavior, College of Islamic Sciences**(in Arabic). University of Babylon, Iraq
- Cappelli, P. & Conyon, Martin. (2017). What Do Performance Appraisals Do? **Journals Sagepub**, 71(1) : 88-116.
- Enas, M. (2021). **The reality of practicing human resources performance evaluation methods used in the Palestinian banking sector** (in Arabic , (unpublished master's thesis), Al-Quds University, Palestine.
- Fayyad, A. (2015). **The degree of practice of deanships and administrative departments at the Islamic University in knowledge management and its relationship to the level of effectiveness of its decision-making** (in Arabic). (unpublished master's thesis), Islamic University, Gaza, Palestine
- Imran, M. (2005). **The Mediator in Explaining the New Labor Law**(in Arabic). Cairo: Dar Nasr for Printing and Publishing
- Islamia, B & Mulollia, E. (2018). Using Management by Objectives a performance appraisal tool for employee satisfaction, **Future Business Journal**, (4): 94–108.
- Keerthik & Rashmi, N. (20218). **A Study on Effectiveness of Performance Appraisal System at BHEL-EPD, Bangalore**. (unpublished master's thesis), Visvesvaraya Technological University, Belgaum, Kamataka.
- Limon, I. & Nartgun, S. (2020). Development of Teacher Job Performance Scale and Determining Teachers' Job Performance Level, **Journal of Theoretical Educational Science**,(13):564-590.
- Obaid, A. (2020). Developing the performance evaluation of physical education teachers in girls' secondary schools in Baghdad Governorate, **Journal of Contemporary Sports** (in Arabic). University of Baghdad, (1): 130-146
- Salah, R. (2018). **Job Performance Evaluation Criteria** (in Arabic). retrieved on 11/16/2023. Available on mawdoo3.com.
- Salim, N. (2015). **Quality in education concept standards and mechanisms**(in Arabic)., retrieved on 11/12/2023. Available at <https://www.new-educ.com>
- Shehli, N. (2017). **Organizational support and its relationship to job stability, a field study at the Hadna Milk Company in M'sila** (in Arabic). (unpublished master's thesis), University of Mohamed Boudiaf, Algeria
- Tawfiq, A. (2011). **Performance Evaluation: Principles, Tools, and Skills** (in Arabic). Cairo: Professional Expertise Center for Management
- Van Dijk, D, Schodl, M. (2015). Performance Appraisal and Evaluation. In: James D. Wright (editor-in-chief), **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**, (17): 716–721.

Feminization of Poverty: Causes and Effects, A Survey Study on Villages in the North of Jericho and Jordan Valley Governorate in Palestine

*Mrs. Hanadi Khalil Barahma

1PhD student, University of the Holy Quran and Islamic Sciences, Sudan.

Ministry of Social Development Palestine.

Orchid No: 0009-0008-8428-6654

Email: hanadibarahma@gmail.com

Received:

7 Oct. 2024

Revised:

7 Oct. 2024

Accepted:

16 Dec. 2025

*Corresponding Author:

*Mrs. Hanadi Khalil Barahma

Email:

hanadibarahma@gmail.com

Citation:

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

2023©jresstudy.
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](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Abstract:

Objectives: This study investigates the phenomenon of the feminization of poverty in the villages of northern Jericho Governorate.

Methodology: The study adopts a descriptive-analytical approach. A random sample of 117 households was selected, including families classified as poor and those in extreme poverty.

Results: The findings reveal a significant positive correlation between the causes of feminization of poverty and its resulting social and economic impacts. Among the organizational causes, the lack of government support programs directed toward housewives was the most influential. Socially, the illness or disability of the male breadwinner emerged as a critical factor, while economically, the most notable impact was the increased participation of women in informal sector employment.

Conclusion: Development of social protection policies that are gender-sensitive and responsive to the needs of rural housewives, and the provision of equal opportunities for education and vocational training for women. Additionally, the study emphasizes the importance of empowering labor unions to advocate for women's rights in both Palestinian and Israeli labor markets.

Keywords: Poverty, poverty line, feminization of the poor, extreme poverty, female-headed household.

أسباب ارتباط الفقر في النساء وآثاره

دراسة مسحية على قرى شمال محافظة أريحا والأغوار في فلسطين

هنادي خليل براهمه *

إطالبة دكتورة، جامعة القرآن الكريم و تأصيل العلوم، السودان.

وزارة التنمية الاجتماعية، فلسطين

المراسل المعتمد: د. هنادي خليل براهمه *

الملخص

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى فهم الواقع الحالي لظاهرة تأنيث الفقر في قرى شمال محافظة أريحا والأغوار، ومعرفة أهم أسبابها الاجتماعية والاقتصادية والتنظيمية، ومعرفة علاقة الارتباط بين أسباب تأنيث الفقر، والآثار الاجتماعية والاقتصادية له،

المنهجية: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي بمراجعة الأدبيات ذات العلاقة، وجمع البيانات من تطوير استبانة خاصة كأداة لجمع العوامل ذات العلاقة وتحليلها، والمعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات، ومجتمع الدراسة هن النساء الفقيرات في قرى شمال محافظة أريحا والأغوار وهي: (مرج الغزال، العوجا، مرج نعجة، الزبيدات، الجفتلك، فصايل)، تم اختيار عينة مكونة من (117 أسرة) بين أسر فقيرة، وأسر شديدة الفقر، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية.

النتائج: وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط موجبة ما بين أسباب تأنيث الفقر والآثار الناجمة عنه، وأن الأسباب التنظيمية هي الأكثر تأثيراً، مثل: عدم وجود برامج دعم حكومية موجهة للمرأة ربة المنزل، وأبرز الأسباب الاجتماعية كانت مرض أو عجز الرجل، وأبرز الآثار الاقتصادية كانت ارتفاع نسبة النساء العاملات في القطاع غير المنظم.

الخلاصة: وأوصت الدراسة إلى تطوير سياسات وبرامج الحماية الاجتماعية الموائمة لظروف المرأة الريفية ربة المنزل، تحسين البنية التحتية لخدمات الحماية الاجتماعية الأساسية، وخلق فرص تعليم وتدريب متكافئة للنساء، وتعزيز دور النقابات العمالية للدفاع عن حقوق النساء في سوق العمل الفلسطيني أو سوق العمل الإسرائيلي.

الكلمات المفتاحية: الفقر، خط الفقر، الفقر المدقع، المرأة التي تعيل أسرة.

المقدمة والخلفية النظرية:

يُعد الفقر من أبرز التحديات التي تواجه المجتمعات عبر العصور، ويمثل ظاهرة معقدة، ومتعددة الأبعاد، تتداخل فيها أبعاد اجتماعية، اقتصادية وتنظيمية (النجفي، 2008)، فالأسباب التي تؤدي إلى الفقر، وانتشاره، واستمراره يمكن تصنيفها إلى عوامل: اقتصادية، واجتماعية، وسياسية، وثقافية، وبيئية، وهذه العوامل تختلف من دولة إلى أخرى، وتلك العوامل قد تكون داخلية، تتمثل بانعدام الدخل أو انخفاضه للأفراد وأرباب الأسر، نتيجة لقيامهم بالأعمال والوظائف ذات الأجر المنخفض (عزوز ووضيف، 2017)، والتهميش للفئات الضعيفة في المجتمع، مثل: المرأة، وذوي الإعاقة، وسكان الريف (فرج، 2017)، وضعف أداء المؤسسات الرسمية الحكومية، ومؤسسات المجتمع المدني فيما يخص الدفاع عن حقوق تلك الفئات، وعدم قدرة الأفراد على امتلاك الأصول المادية، والبشرية كالأراضي، والادخار، وحسابات التوفير، يضاف إلى ذلك عدم امتلاكهم المستوى التعليمي الجيد، والوضع الصحي (مرباط، 2019).

أما العوامل الخارجية، فتتمثل بوجود الاستعمار أو الاحتلال الأجنبي للبلاد، وهذا ما ينطبق على الحالة الفلسطينية التي تعاني من الاحتلال منذ ما يزيد عن (70 عاماً)، مما جعل الاقتصاد الفلسطيني تابعاً للاقتصاد الإسرائيلي (حسن، 2005)، بالإضافة إلى العوامل الداخلية والخارجية قد يكون الفرد فقيراً أيضاً بسبب سماته الشخصية، مثل: الكسل أو مستوى التعليم لدى الفرد، التي تؤدي إلى الفشل الشخصي الذي يضعف من فرصه، وينقله إلى الفقر (بخاري وحريري، 2020).

أشارت كثير من الأدبيات إلى مفهوم "تأنيث الفقر"، فأول من أطلق مصطلح تأنيث الفقر (Feminization of poverty Diana Pearce) التي استعملت المفهوم بعد أن لاحظت أن الفقر أصبح مشكلة مرتبطة بالنساء في الولايات المتحدة الأمريكية، إذ أشارت إلى أن ثلثي الفقراء في العالم في العام (1976) تزيد أعمارهم عن (16 عاماً) هم من النساء، وأن ما يقارب نصف العائلات الفقيرة، هي عائلات ترأسها نساء (بخاري وحريري، 2020)، إذ إن المرأة المعيلة لا تستطيع تلبية احتياجات أبنائها (صالح، 2015)، وتم وصف تأنيث الفقر بأنه النمط الذي تواجهه النساء بشكل غير المتناسب عند خطوط الفقر، ويعني ذلك ارتفاع الفجوة بين الرجال والنساء تحت خط الفقر، وزيادة نسبة الفقراء من الإناث (Ghant, 2007)، فبمجرد أن تكون المرأة هي المعيلة، أو تشارك في إعالة أسرتها ستكون هي وأطفالها أكثر عرضة للعيش في فقر شديد مقارنة بإجمالي السكان (Brown, 2004)، وفكرة "مسار التأنيث" حسب

(Diana) هو ارتفاع النسبة المئوية للفتيات الأكبر سناً اللاتي يعتمدن اقتصادياً على الآخرين، سيؤدي إلى زيادة معدلات الفقر بين النساء المسنات في المستقبل (بخاري وحريري، 2020).

وارتبط النمو المتسارع لظاهرة تأنيث الفقر لكون الفتيات يمثلن غالبية أولئك الذين يعيشون على الحد الأدنى للأجور، والعاملين بدوام جزئي، والعاطلين عن العمل (ضو، 2017)، ووجود إهمال نظري للأسرة التي تعيلها امرأة، وتركيز نظريات الفقر على حجم الأسرة كوحدة معيشية واحدة فقط وتركيبها، ويعمق الظاهرة (المساعد، 2018). وتقارير التنمية البشرية أكدت أن النساء هن أكثر حساسية للفقر إذ يشكلن (65%) من الأميين في العالم و(70%) من فقراء العالم، مع توقعات للمنظمة أن يصل الفقر الشديد إلى (50%) لدى النساء الريفيات في القرن القادم (عبيدات، 2007).

وفقاً لتقرير لهيئة الأمم المتحدة للمرأة تعيش امرأة واحدة من كل (10) نساء في العالم في فقر مدقع، وفي مناطق النزاع والحروب تزداد احتمالية وقوع النساء في فقر مدقع بمقدار (7.7) مرة، وتوقع التقرير أن يترك تغير المناخ (236) امرأة وفتاة جائعة بحلول العام (2023) أي ما يعادل ضعف أعداد الرجال (Haveman, 2018)، وفي العالم تشارك فقط (61%) من النساء اللواتي هن في سن العمل في القوى العاملة مقابل (90%) من الرجال، وأعلنت الهيئة في العام (2000) بأن النساء هن أفقر سكان العالم، وأنهن يعانين من معدلات فقر أعلى من الرجال (Christopher, 2002).

في فلسطين تشكل النساء المعيلات لأسرهن (10.6%) من إجمالي الأسر، في حين أن مشاركة المرأة الفلسطينية في سوق العمل تشكل نسبة لا تتجاوز (9.9%)، مما يفسر ضعف قدرتهن على الوصول للأصول الإنتاجية وامتلاكها، وعدم حصولهن على التعليم والتدريب المهني بأشكاله كافة، الأمر الذي يُظهر التمييز الواضح في سوق العمل الرسمي لا سيما على مستوى الأجور بين الرجال والنساء (مركز المرأة للإرشاد القانوني والاجتماعي، 2004)، بالتالي فإن الحديث عن فقر النساء ليس فقط مرتبطاً بمجموعة النساء الفقيرات، ولكن أيضاً عن سهولة انزلاقهن للفقر لأسباب اقتصادية واجتماعية (Bianchi, 1999)، وأن ظاهرة تأنيث الفقر لها آثار اجتماعية واقتصادية مرتبطة بالمرأة، وتداعيات على المرأة بشكل خاص، وعلى المجتمع بشكل عام (الرامخ، 2011)، بالتالي تأتي هذه الدراسة إلى التعرف على ماهية الظاهرة، أسبابها، وآثارها في أهم المناطق وأكثرها أهمية جغرافياً وسياسياً واقتصادياً بالنسبة لمحافظة أريحا والأغوار وفلسطين.

حالة الفقر اعتبرت سمة من سمات الأفراد والمجتمعات، فالفقر النفسي يأتي من شعور الفرد بانخفاض مستوى معيشتة، والذي يقل مقارنة مع مستويات معيشة لأفراد آخرين داخل ذات الدولة أو الدول الأخرى (ابن البشيتي، 2010). وقد قُسم الفقر إلى نوعين رئيسيين هما: فقر التكوين وفقر التمكين. فقر التكوين يُمثل مظاهر الفقر الناتجة عن: المعوقات والصعوبات واقعية كانت أو افتراضية، مثل: العوامل البيولوجية والفسولوجية وتعدّ الإعاقات الجسدية والعقلية على رأسها، والإعاقات الاجتماعية والنفسية، مثل: التمييز بناءً على الجنس والعمر، والتمييز ضد الشباب والأطفال وكبار السن والجماعات الأقلية (الليثي، 2005)، أما فقر التمكين الذي يعدّ فقراً مؤسسياً فيُعبر عن نقص في قدرة مؤسسات المجتمع على تلبية احتياجات الناس أو تفعيل قدراتهم المتاحة أو تمكينهم، وتحفيزهم على استثمار تلك القدرات (عباس، 2018). البنك الدولي اعتمد تصنيف الفقر حسب المنطقة الجغرافية، منها الفقر الريفي، الذي يوجد فيه العدد الأكبر من الفقراء نتيجة انعدام البنية التحتية، قلة فرص العمل، واقتصارها على الزراعة، ورعي المواشي، وهي بالعادة نشاطات موسمية تدر دخلاً ضئيلاً، والفقر الحضري الذي ينتشر في الأحياء الشعبية وغير النظامية بحيث تسود فيها المساكن غير اللائقة، وخدمات الصرف الصحي الرديئة (صابر وكيزخان، 2007).

ولأهمية تأنيث الفقر قد أجريت دراسات عديدة تناولتها بطرق مختلفة، وربطتها بمتغيرات أخرى، التي تتعلق بموضوع الدراسة.

إذ بينت دراسة (Kimeny) وآخرين (1995) أن هناك علاقة قوية بين هيكل الأسرة وحدوث الفقر، إذ إن الأسر التي ترأسها الإناث تكون أكثر عرضة للفقر من الأسر التي يرأسها الذكور، والحالة الاجتماعية لرب الأسرة هي من أهم العوامل التي تحدد حالة فقر الأسرة في الولايات المتحدة الأمريكية، فالأسرة التي ترأسها امرأة تعاني من معدلات أعلى من الفقر الشديد والمدقع بما في ذلك كبار السن والأشخاص ذوي الإعاقة، يضاف إلى ذلك فقر الأطفال في الأسر التي ترأسها نساء بسبب الطلاق أو الانفصال، وقد ساعدت برامج الرعاية الاجتماعية، والمساعدات التي تقدمها الدولة، والتي تعطي الأولوية للنساء اللواتي يُعلن أطفالاً دون زوج على رئاسة المرأة لأسرتها.

وأكدت دراسة النجار (2012) أن أبرز العوامل الثقافية المؤثرة على تأنيث الفقر، الجانب التعليمي للنساء، مثل: عدم حصولهن على التعليم الأساسي أو الثانوي أو العالي، أو عدم التحاقهن بالتعليم التقني والمهني، والنظرة المجتمعية للمرأة العاملة خارج المنزل، وتركيز دورها على العناية بالأطفال ورعاية الأسرة، أو عدم حصول المرأة العربية على فرصة عمل ملائمة، ومرنة للظروف الفسيولوجية والاجتماعية للمرأة مثل نظام الدوام والإجازات، أما أبرز الأسباب الاجتماعية فكانت الاضطهاد والتعسف والتهميش والعنف النفسي والجسدي الذي تتعرض له المرأة، والأسباب الاقتصادية التي استنتجتها الباحثة كانت متمثلة باقتصار دور المرأة العربية على ممارسة الأعمال المنزلية، ورعاية الأسرة غير المدفوعة الأجر، وارتباطها اقتصادياً بالرجل، وعدم امتلاكها للأصول، ومساهمتها الضعيفة في القوى العاملة، مع توجه النساء إلى الأعمال الهامشية، وفي ظل ظروف صعبة، وبأجور متدنية دون توفر الضمانات القانونية لها.

أظهرت نتائج دراسة السيد (2016) أن أهم أساليب التكيف المعيشي الإيجابية التي تتبعها المرأة المعيلة في ظل ظاهرة تأنيث الفقر، كانت إعداد أنشطة منزلية مدرة للدخل خاصة في مجال الإنتاج الغذائي، ويليها العمل في الزراعة، بالمقابل كانت أساليب التكيف السلبية هي حرمان الأبناء من التعليم، والتوجه نحو الزواج المبكر، وأهم المشكلات التي تواجه المرأة المعيلة هي عدم القدرة على توفير الغذاء للأبناء.

وأكدت دراسة (Antonuska) (2016) على أن تأنيث الفقر يجمع بين عدم المساواة بين الجنسين والفقر، وأن الفقر هو سبب للعنف ضد النساء والأطفال على حد سواء، وسوء الحالة الصحية للمرأة، وتعرضها للعنف بأشكاله المختلفة، وانتهاك حقوقها من أبرز نتائج الفقر، والنظرة التمييزية ضد المرأة على أنها أقل إنتاجية من الرجل، ووجود النساء بأغلبية في القطاع غير الرسمي، الأمر الذي يقلل من فرصها بالحصول على دخل عالٍ ومستقل، ويعود ذلك لأسباب تتعلق بالأعراف الاجتماعية، والثقافية، والبُعد السياسي، والمساعدات النقدية غير المبنية على فهم المساواة بين الجنسين، وأظهرت الدراسة أن الفقر ظاهرة متقاطعة مع الطبقة والعرق، بحيث يوجد مثلاً بين النساء من أصول مهاجرة والنساء ذوات الإعاقة والنساء من الأقليات العرقية.

واستكشفت دراسة (Veeran) (2000) ظاهرة تأنيث الفقر من ثلاث جهات نظر رئيسية، وهي: عمل المرأة، التركيبة الأسرية، وحقوق المرأة في استقلال قرارها بالإنجاب، والمرأة والتنمية الاقتصادية وتحمل المرأة للمسؤولية المزدوجة في معظم المجتمعات تتمثل في رعاية الأسرة والعمل في آن واحد، وقضاء ساعات عمل طويلة مقارنة بالرجال، مع عدم احتساب عملهن من حيث المكسب النقدي أو المساهمة في التنمية الاقتصادية لمجتمعها، واعتبارها من أعمال الكفاف غير مدفوعة الأجر، مثل: حمل المياه، والحطب، والقيام بأعمال البستنة، وصناعة الغذاء، والأعمال المنزلية.

بينت دراسة حسانين (2020) أن المرأة الريفية في مصر تعاني من تدنٍ في أوضاعها الاقتصادية، والاجتماعية، والصحية، والثقافية، وعدم قدرتها على إشباع حاجاتها الضرورية، وأن النساء المعيلات لأسرهن من أشد الفئات فقراً وتهميشاً، إذ إنهن يعانين من الحرمان والبطالة والإهمال، وانشغال المرأة بإعالة أسرتهن سيؤدي إلى انخفاض المستوى التعليمي لأبنائها، وافتقارها للمهارات اللازمة لدخول سوق العمل، وتعاني المرأة الريفية المعيلة من سوء العلاقات الاجتماعية، وضعف القدرة على تحقيق الذات، وبيّنت أن أحد أهم أسباب وجود ظاهرة المرأة المعيلة هو غياب الزوج أو الأب أو عدم قيامه بمسؤولياته تجاه الأسرة، مما يؤدي إلى تعرضها للمشكلات النفسية إلى جانب المشكلات الاقتصادية، ومن أهم الإشكاليات التي تواجه المرأة الريفية المعيلة، تراكم الديون، بسبب انخفاض مستوى التعليم، وانخفاض مستوى الدخل، إلى جانب ارتفاع تكاليف المعيشة، أما المشكلات الاجتماعية فتكون بنظرة المجتمع السلبية لها، وعدم قدرتها على المشاركة في المناسبات الاجتماعية، وخلق الشعور لديها بالنقص والدونية، والمشكلات القانونية مثل: عدم معرفتها بحقوقها.

أظهرت دراسة بخاري وحريري (2020) أن هناك تأثيراً كبيراً للأسباب التنظيمية على انتشار ظاهرة تأنيث الفقر لعدم وجود برامج الدعم لتنفيذ مشاريع خاصة بالنساء، وعدم وجود الحماية القانونية لحقوق المرأة، والأسباب الاقتصادية، وأهمها ارتفاع تكاليف المعيشة، وعدم توفر فرص عمل ملائمة للمرأة، والتفاوت في الأجور بين الرجل والمرأة، والأسباب الاجتماعية التي كان أبرزها العادات والتقاليد القائمة على التمييز بين الجنسين، وعدم تكافؤ الفرص بين الإناث والذكور في تخصصات التعليم العالي، أما الآثار الاقتصادية الناجمة عن تأنيث الفقر فكانت تدني مستوى المعيشة، وزيادة البطالة لدى النساء، والتعرض للضغوط النفسية، وخلق الخلافات بين أفراد الأسرة، وأظهرت الدراسة أن الأسباب الاقتصادية لتأنيث الفقر هي الأكثر تأثيراً على حدوث الآثار الاقتصادية والاجتماعية من الأسباب التنظيمية والاجتماعية، ومن أبرز نتائج الدراسة أن النساء الأرامل والمطلقات يمثلن النسبة الأعلى من النساء الفقيرات، وأن معظم النساء الفقيرات هن من ليس لديهن استقلالية الدخل.

وجدت دراسة لـ (Singgih) وآخرين (2020) أن هناك اختلافاً في إحصاءات الفقر، وأسبابه بين الرجال والنساء، من حيث المهنة والحياسة المادية للأسرة، وهذا يؤدي إلى ارتفاع معدلات الفقر لدى النساء مقارنة بشركائهن من الذكور، وتساهم عوامل عدة في

إفقار المرأة مثل: سوق العمل، والأمومة المنعزلة، والشيوخوخة، والتعليم، وارتفاع معدلات التمييز بين الجنسين في النظام الاجتماعي، وأكد الباحث على أن أحد أعراض الفقر هو زيادة حجم الالتزامات والمسؤوليات التي تتحملها المرأة.

وأجريت دراسة فاضل (2023) حول ظاهرة تأنيث الفقر، ومبادرات الاستجابة الدولية والمحلية، توصلت فيها إلى أن هناك انخفاضاً في نسبة المشاركة الاقتصادية للمرأة العراقية مقارنة بالرجال والتي كان سببها انخفاض مستوى التعليم، وتفتشي ظاهرة الأمية بين صفوف النساء، وعدم مواكبة التطورات التكنولوجية واكتساب مهارات حديثة، والأسباب الاجتماعية مثلاً المعتقدات التقليدية، والعادات، والتقاليد في المناطق الريفية التي ترى عدم وجود حاجة لتعليم الفتيات، وأن دورهن يقتصر على الدور (الرعائي)، والقيام بالأعمال المنزلية، مما انعكس على ارتفاع معدلات البطالة بين النساء، وعدم مشاركتهن في سوق العمل، أو ارتفاع نسبة النساء العاملات في القطاع غير المنظم وفي الأعمال التي تُدر دخلاً عالياً، نتيجة تعرضها للاضطهاد الصحي والتعليمي والمجتمعي.

تناولت ورقة بحثية لـ (Aminue و Mudiare) (2024) تأثير الفقر على حصول المرأة على: التعلم، والصحة، والعمل، والزراعة، وملكية الأراضي، وحصولها على الائتمان، وتوصلت إلى أن النظام الأبوي، والممارسات الثقافية القمعية في (نيجيريا) هي عوامل رئيسية في تأنيث الفقر الذي يظهر في الحرمان والإرهاق خلال ساعات العمل الطويلة، وظروف العمل القاسية من ساعات عمل طويلة، والعمل غير المدفوع الأجر، وتبعية المرأة للرجل، مع انخفاض مستوى التعليم لديها، وسوء الوضع الصحي لها، أشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض معدل التحاق الإناث بالمدارس الابتدائية مقارنة بالذكور، وأن الفقر وعدم المساواة بين الجنسين مسؤولان عن ارتفاع معدل التسرب من المدارس لدى الإناث، واللجوء للزواج المبكر.

مشكلة الدراسة:

يعدّ الفقر بشكل عام مشكلة اقتصادية اجتماعية عالمية متعددة الأبعاد، تختلف مستوياته من مجتمع لآخر، إلا أن حدة الفقر تزداد لدى الفئات الأقل حظاً، والأكثر تهميشاً في المجتمعات النامية (الخزاعي، 2009)، بالتالي تزداد حدته عندما يكون مرتبطاً بالنساء، وبالاطلاع على قاعدة بيانات وزارة التنمية الاجتماعية لبرنامج المساعدات الذي يستهدف الأسر الفقيرة، حيث تشكل النساء ربات الأسر من إجمالي أرباب الأسر التي تستحق المساعدة (50%) في الضفة الغربية بما يعادل (13,500) امرأة، تم تصنيفهم وفق معادلة الاستحقاق المبنية على تعريف الفقر المادي (وزارة التنمية الاجتماعية، 2023)، إلا أن فقر المرأة الريفية في القرى يرتبط بمجموعة من الأسباب، والتي تؤدي إلى ظهور آثار اجتماعية، واقتصادية على المرأة، وتقام فقرها وفق أسرتها، من هنا جاءت هذه الدراسة لتتناول مفهوم تأنيث الفقر، أسبابه، وآثاره كظاهرة اجتماعية اقتصادية، وعليه تتمثل مشكلة الدراسة في البحث حول الأسباب الاجتماعية، والاقتصادية، والتنظيمية، لظاهرة تأنيث الفقر، والآثار الاجتماعية والاقتصادية للظاهرة، والبحث حول وجود علاقة ترابطية بين الأسباب والنتائج، من هنا تكمن أسئلة البحث بالآتي:

السؤال الأول: ما هو واقع تأنيث الفقر في قرى شمال محافظة أريحا والأغوار؟

السؤال الثاني: ما هي الأسباب الاقتصادية، الاجتماعية، والتنظيمية لانتشار ظاهرة الفقر في تلك القرى؟

السؤال الثالث: ما هي الآثار الاقتصادية والاجتماعية المترتبة عن تأنيث الفقر في تلك القرى؟

السؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباط بين أسباب تأنيث الفقر (الاقتصادية، والاجتماعية، والتنظيمية)، والآثار الناتجة عنه (الاقتصادية والاجتماعية)؟

فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متغيرات (المرأة ربة الأسرة، الدخل الشهري للأسرة، الاستقلالية والتحكم بالدخل، مصدر الدخل، طبيعة العمل، إعالة المرأة للأسرة) وبين انتشار ظاهرة تأنيث الفقر في قرى شمال محافظة أريحا والأغوار.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات آراء عينة الدراسة حول الأسباب الاجتماعية والاقتصادية، والتنظيمية لظاهرة تأنيث الفقر في قرى شمال محافظة أريحا والأغوار.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات آراء عينة الدراسة حول الآثار الاجتماعية والاقتصادية الناتجة عن ظاهرة تأنيث الفقر في قرى شمال محافظة أريحا والأغوار.

الفرضية الرابعة: وجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين: الأسباب الاجتماعية، والاقتصادية، والتنظيمية، وبين الآثار الاجتماعية، والاقتصادية الناتجة عن ظاهرة تأنيث الفقر في قرى شمال محافظة أريحا والأغوار.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة التفسيرية الاستكشافية إلى فهم الواقع الحالي لظاهرة تأنيث الفقر في قرى شمال محافظة أريحا والأغوار، ما يمكن أن يساعد الجهات الرسمية ذات العلاقة برسم سياسات مكافحة الفقر، لإيجاد حلول علاجية قابلة للتطبيق بعد فهم أسباب بروز الظاهرة وانتشارها في القرى موضوع الدراسة، من تحقيق الأهداف الآتية:

أولاً: التعرف على ظاهرة تأنيث الفقر في قرى شمال محافظة أريحا بربطه بمستوى الدخل، والإعالة، واستقلالية التحكم بالدخل للنساء في القرى الستة لمحافظة أريحا والأغوار.

ثانياً: التعرف إلى أهم الأسباب الرئيسة لظاهرة تأنيث الفقر، الاقتصادية، والاجتماعية، والتنظيمية.

ثالثاً: التعرف إلى أهم الآثار الاجتماعية والاقتصادية التي تنتج عن تأنيث الفقر في قرى المحافظة.

رابعاً: معرفة علاقة الارتباط بين أسباب تأنيث الفقر في قرى المحافظة وبين الآثار التي تنتج عن تأنيث الفقر.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية، من تحديد أهم الأسباب التي أدت إلى انتشار ظاهرة تأنيث الفقر في قرى محافظة أريحا والأغوار التي تعدّ سلة فلسطين الغذائية، والتي تشكل فيها النساء (50%) من إجمالي السكان (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2020)، وتشكل عنصراً رئيساً في الإنتاج الزراعي، ومن عرض صورة حقيقية عن واقع النساء الفقيرات في القرى، لمساعدة الأطراف ذوي العلاقة في رسم السياسات الوطنية، والمهتمين ببناء برامج التخفيف من معدلات الفقر الآخذة بالارتفاع، على الوقوف على أهم الأسباب لمواجهتها والآثار الناجمة عن الظاهرة للتخفيف من حدتها، ومعالجتها لتحسين فرص النساء في الوصول إلى العدالة، وتحسين ظروف حياتهن، وتحقيق التنمية الاجتماعية الحقيقية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

يمكن أن تحدد نتائج الدراسة وتعميماتها على النحو الآتي:

الحد البشري: طبقت الدراسة على عينة من النساء محدودات الدخل، وممن يعتبرن فقيرات حسب قاعدة بيانات برنامج المساعدات الاجتماعية في محافظة أريحا والأغوار.

الحد الزمني: طبقت هذه الدراسة خلال العام (2024/2023م).

الحدود المكانية: قرى شمال محافظة أريحا والأغوار وهي (مرج الغزال، العوجا، مرج نعجة، الزبيدات، الجفتلك، فصايل).

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

الفقر: عدم القدرة على الحفاظ على المستوى الأدنى من المعيشة، لغياب الحد الأدنى من الدخل أو الموارد الضرورية لتلبية الحاجات الأساسية لحياة بشرية كريمة (مرابط، 2019).

خط الفقر: هو المستوى الأدنى من الدخل الذي يحتاجه الفرد من توفير مستوى معيشة في بلد ما (صابر وكيزخان، 2007).

تأنيث الفقر: النمط الذي تواجهه النساء بشكل غير متناسب عند خطوط الفقر، ويعني ذلك ارتفاع الفجوة بين الرجال والنساء تحت خط الفقر، وزيادة نسبة الفقراء من الإناث (بخاري وحري، 2020).

الفقر المدقع: المستوى أو الحالة التي لا يستطيع عندها الإنسان التصرف بدخله من الوصول إلى إشباع حاجاته الغذائية لتأمين عدد معين من السعرات الحرارية، والتي تمكنه من مواصلة حياته عند حدود معينة (مرابط، 2019).

المرأة التي تعيل أسرة: الأرملة، المطلقات، الزوجات المهجورات، الزوجة الثانية، زوجة العاطل، زوجة المدمن، زوجة المريض والعاجز، غير المتزوجات التي تسهم بدرجة أكبر في دخل الأسرة وتتفق على نفسها وأسرته (صالح، 2015).

الطريقة والإجراءات:

يُقدم الجزء عرض الطريقة والإجراءات المتبعة بالدراسة، بوصف المنهجية والمجتمع والعينة، بالإضافة لأدوات الدراسة وكيفية التحقق من صدقها وثباتها، ومُتغيرات الدراسة والأساليب الإحصائية.

منهجية الدراسة:

تم الاعتماد على المنهج الوصفي والتحليلي، بجمع الأدبيات حول مفهوم الفقر، وتأنيثه لخلق فهم أوسع حول الظاهرة، واستعمال المنهج التحليلي التطبيقي، الذي يعتمد على دراسة الواقع، والتعبير عنه كمياً وكيفياً، بتطوير استبانة تجمع المعلومات الواقعية من العينة الممثلة لمجتمع الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينته:

تم تطبيق الدراسة على النساء الفقيرات في قرى شمال محافظة أريحا والأغوار وهي (مرج الغزال، العوجا، مرج نعجة، الزبيدات، الجفتلك، فصايل) إذ بلغ معدل فقر الأسر التي ترأسها نساء فيها (19%) (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2023)، وتم في هذه الدراسة استهداف النساء الفقيرات حسب قاعدة بيانات برنامج المساعدات الاجتماعية لوزارة التنمية الاجتماعية وفق الفقر المبني على مستوى الإنفاق والاستهلاك، والتي استعملت كمؤشر لوجود ظاهرة تأنيث الفقر (وزارة التنمية الاجتماعية، 2023)، بناءً على عدد النساء المستفيدات من مخصصات المساعدات: النقدية، والتأمين الصحي، والمساعدات الغذائية التي تقدمها مديرية التنمية الاجتماعية في المحافظة، إذ بلغ إجمالي المستفيدين من القرى الست (346) أسرة، تشكل الأسر التي ترأسها النساء منها)

50%) (172 أسرة) بين أسر فقيرة وأسر شديدة الفقر (قواعد بيانات وزارة التنمية الاجتماعية، 2023)، تم استهداف (118) امرأة كعينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة، عند درجة الثقة (95%).

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المقاييس لغايات جمع البيانات:

صدق المقياس:

للتأكد من صدق مقياس ظاهرة تأنيث الفقر، أسبابها وآثارها استعملت الباحثة طريقتين وهما: صدق المحكمين، بعرض الاستبانة على ثلاثة من المحكمين المختصين في الاقتصاد، وعلم الاجتماع، والإحصاء، للتأكد من مدى صلاحية الفقرات في قياس ما وضعت لقياسه، وملاءمة صياغة كل فقرة لغوياً، ووضوحها بالنسبة لعينة الدراسة، وملاءمتها لمستوى عينة الدراسة، وبناءً عليه تم تعديل، أو إضافة، أو حذف بعض الفقرات للخروج بالصيغة النهائية للغستبانة، وتم اختبار صدق الاتساق الداخلي بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (10) نساء من غير المشاركات في عينة الدراسة.

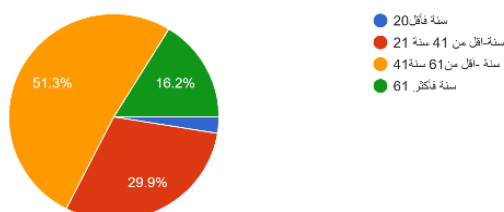
وللتأكد من ثبات الاستبانة تم ذلك بإجراء اختبار التناسق الداخلي، واستخراج معامل الثبات (كرونباخ ألفا) (Cronbach Alpha) على عينة الدراسة بأكملها، حيث كان معامل ثبات الأداة يزيد عن (0.70) للمحاور كافة، وهو معامل ثبات جيد في الأبحاث الاجتماعية، ومناسب لمستوى قدرات عينة الدراسة وتجانس المجموعة، أما صدق البناء، فقد تم التحقق من الصدق بحساب مصفوفة ارتباط فقرات الأداة مع الدرجة الكلية على عينة الدراسة الكلية.

النتائج والمناقشة:

أولاً: في وصف عينة الدراسة من حيث خصائصها الديمغرافية، وتحديد طبيعتها، بما يرتبط بأهداف الدراسة، أظهرت النتائج تبعاً لمتغير العمر كما هو في الشكل (1) أن أغلب عينة الدراسة هن من الفئة العمرية بين (41 - 61) عاماً بنسبة (50.42%) من المستجيبات، تليها الفئة العمرية ما بين (21 - 41) عاماً، والنساء في الفئة العمرية (61) عاماً وأكثر، بنسبة (15.97%)، في حين شكلت الفئة العمرية (20) عاماً فأقل (2.5%) فقط، وهذه النتائج تتطابق مع نسب المستفيدات من برامج مساعدات التنمية الاجتماعية من تلك الفئة، والشكل (2) يبين أن (31%) من نساء عينة الدراسة هن أرامل، في حين شكلت المتزوجات (29.3%)، يلهين المطلقات والعزباوات بنسبة متساوية بلغت (12.9%)، وشكلت المطلقات النسبة الأقل منهن.

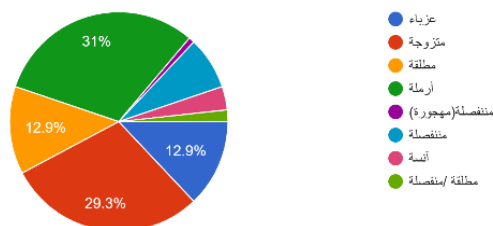
الشكل (1): الفئة العمرية

العمر. الخصائص الديمغرافية 1.
117 responses



الشكل (2): الحالة الاجتماعية

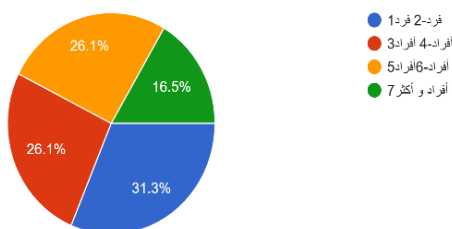
الحالة الاجتماعية 2.
116 responses



الشكل (3) يبين توزيع العينة وفقاً لعدد أفراد الأسرة، والذي يبين أن النساء عينة الدراسة في الغالب هن يعشن وحدهن، أو مع فرد واحد (1-2 فرد)، وتليها النساء في أسر متوسطة الحجم نسبياً (3-4) أفراد، والأسر التي تتكون من (5-6) أفراد، وأقل بنسبة (16.5%) فكانت للنساء اللواتي ينتمين إلى أسر تحتوي (7) أفراد فأكثر.

الشكل (3): عدد أفراد الأسرة:

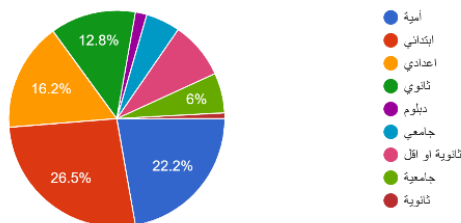
عدد أفراد الأسرة 3.
115 responses



الشكل (4) يبين النتائج فيما يتعلق بالمؤهل العلمي لعينة الدراسة، ويتضح من الشكل أن أغليبتهم حصلن على التعليم الابتدائي فقط، وبنسبة (26.5%)، تليها فئة النساء الأميات بنسبة (22.2%)، ثم الحاصلات على الشهادة الإعدادية، بنسبة (16.2%)، ثم الحاصلات على الشهادة الثانوية بنسبة (12.8%)، والجامعيات (11%)، وأقلها الحاصلات على الدبلوم بنسبة (1.7%).

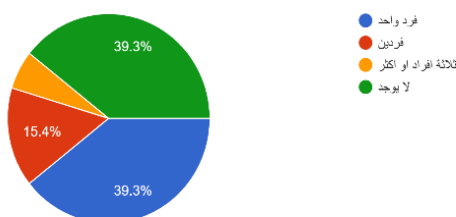
الشكل (4): المؤهل العلمي:

المؤهل العلمي 4.
117 responses



الشكل (5) يبين نتائج توزيع عينة الدراسة تبعاً لعدد العاملين في الأسرة، أن أغلب عينة الدراسة تنتمي إلى أسر لا يوجد من يعمل فيها أو إلى أسر يعمل فيها شخص واحد فقط بنفس النسبة والتي بلغت (29.3%).

الشكل (5): عدد العاملين في الأسرة

عدد العاملين في الأسرة: 5
117 responses

ثانياً: واقع تأنيث الفقر في قرى شمال محافظة أريحا والأغوار:

للإجابة عن السؤال الأول وهو "ما هو واقع تأنيث الفقر في قرى شمال محافظة أريحا والأغوار"، تم استخراج التكرارات، والنسب المئوية لاستجابة العينة الممثلة لمجتمع الدراسة، والذي يعبر عنه في (6) فقرات، هي: أرباب الأسر من النساء؛ حيث كانت (69%) من النساء عينة الدراسة هن أرباب أسرهن في المجتمع الريفي، أما بالنسبة للدخل الشهري، وحسب التكرارات والنسب المئوية، فأظهرت النتائج أن ما يزيد عن (52%) من النساء المصنفات أرباب أسر فقيرة يقل مستوى دخل أسرهن الشهري عن (1000) شيكل (270 دولاراً تقريباً)، أي ما يقل عن خط الفقر المدقع في فلسطين، مقابل (33%) منهن يقل دخلهن عن (2000) شيكل، و(15%) منهن يزيد دخلهن عن (2000) شيكل (540 دولاراً تقريباً)، أي: أنهم يقعون فوق خط الفقر المدقع البالغ (1975) شيكلاً شهرياً، ولكنهم يقعون تحت خط الفقر الوطني البالغ (2475) شيكلاً شهرياً (668 دولاراً).

أما نسبة تكرار إجابة عينة الدراسة حول استقلالية التحكم بالدخل، فكانت (58%) لديهم استقلالية التحكم بالدخل، وبلغت نسبة عينة الدراسة اللواتي يُعتبرن معيلات لأسرهن (67%).

وأظهرت نتائج مصدر الدخل أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية حسب تكرارات النسب لصالح الأسر التي تعتمد على مساعدات حكومية (مساعدات الشؤون الاجتماعية) كمصدر دخل لها، يليه الدخل الناتج عن عمل المرأة أو أحد أفراد أسرتها بنسبة (15%)، أما بالنسبة لطبيعة العمل، فأظهرت النتائج أن ما يزيد عن (50%) من نساء عينة الدراسة لا يعملن، و(23%) منهن يعملن في الزراعة سواء عند الآخرين، أو في مزرعة تمتلكها الأسرة، و(12.8%)، يعملن في قطاع الخدمات، (3.4%) يعملن في المزارع الإسرائيلية.

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة، قامت الباحثة باحتساب التكرارات، والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة، واستعمال اختبار مربع (كاي) (Chi-Square test)، لحساب دلالة الفروق في التكرارات، ويبين الجدول (1) أدناه قيم (كا²) المحسوبة لكل فقرة من فقرات المحور الثاني.

الجدول (1): نتائج اختبار مربع (كاي) (Chi-Square test):

العدد	قيمة كا ²	درجة الحرية	الدالة
117	17.308	1	هل أنت رب الأسرة؟
117	24.821	2	الدخل الشهري للأسرة
117	3.085	1	هل لديك استقلالية وتحكم بالدخل؟
117	173.590	6	مصدر دخل الأسرة
117	197.872	7	طبيعة العمل إن كنتِ تعملين
117	13.0	1	هل أنت المعيل الرئيسي للأسرة؟

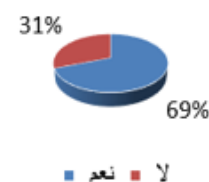
أظهرت أن (كا²) بالنسبة لكون المرأة هي ربة الأسرة كانت (17.308)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في ظاهرة تأنيث الفقر لصالح المرأة ربة الأسرة، واللواتي كانت نسبتهن (69%) من إجمالي عينة الدراسة.

ونائج اختبار (كا²) بالنسبة للدخل الشهري للأسرة، كانت قيمتها (24.821)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الأسر التي مستوى دخلها (1000) شيكل أو أقل، وتشكل تلك الأسر نسبة (52%) من إجمالي عينة الدراسة.



الشكل (7): مستوى الدخل الشهري

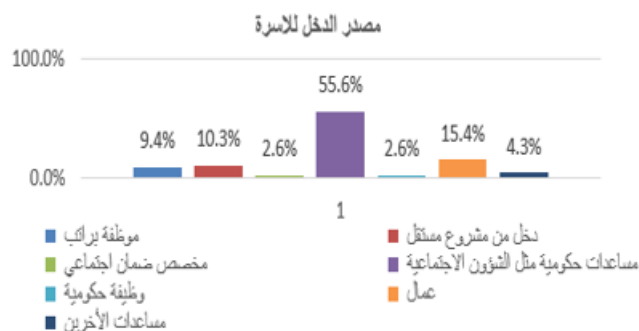
هل أنت ربة الأسرة؟



الشكل (6): رب الأسرة

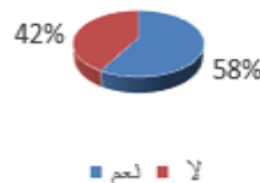
ونائج اختبار (كا²) بالنسبة للاستقلالية والتحكم بالدخل، كانت قيمتها (3.085)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وأن الفروق لصالح النساء اللواتي لديهن استقلالية، وتحكم في الدخل، والتي شكلت نسبة (58%) من إجمالي عينة الدراسة.

وأظهرت النتائج قيمة (كا²) بالنسبة لمصدر دخل الأسرة، التي كانت (173.590)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وأن الفروق لصالح الدخل من مساعدات حكومية مثل: وزارة الشؤون الاجتماعية، حيث بلغت نسبة الإناث اللواتي مصدر دخل أسرهن من المساعدات الحكومية (55.6%) من إجمالي نساء عينة الدراسة، مقابل (2.6%) منهن مصدر دخل أسرهن من مخصصات الضمان الاجتماعي (15%) منهن يحصلن على الدخل لوجود عمال في الأسرة.



الشكل (9): مصدر دخل الأسرة

هل لديك استقلالية بالدخل (درجة تحكم)

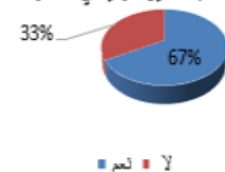


الشكل (8): الاستقلالية والتحكم بالدخل

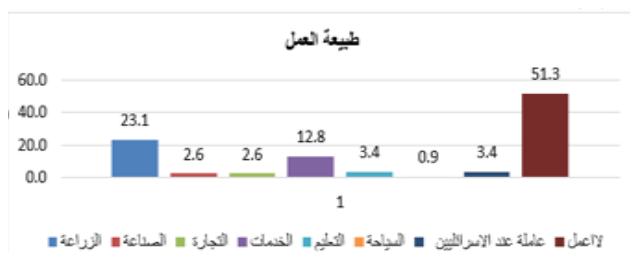
وأظهرت النتائج قيمة (كا²) بالنسبة لطبيعة العمل للمرأة الفقيرة العاملة، التي كانت (197.872)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وأن الفروق لصالح النساء اللواتي لا يعملن، حيث بلغت نسبتهن (51.3%) من إجمالي عينة الدراسة، وممن يعملن في الزراعة بلغت نسبتهن (23.1%).

ونائج اختبار (كا²) بالنسبة لإعالة المرأة لأسرتها، كانت قيمتها (13.0)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وأن الفروق لصالح النساء المعيلات الرئيسيات لأسرهن، والتي شكلن نسبة (67%) من إجمالي عينة الدراسة.

هل أنت المعيل الرئيسي للأسرة؟



الشكل (11): إعالة الأسرة



الشكل (10): طبيعة عمل المرأة

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالأسباب الاجتماعية والاقتصادية والتنظيمية لتأنيث الفقر:

للإجابة على السؤال الثاني المتعلق بمعرفة الأسباب الاجتماعية والاقتصادية، والتنظيمية، لظاهرة تأنيث الفقر، تم احتساب المتوسطات الحسابية، والأوزان النسبية، والمتوسط الحسابي العام للمحور كاملاً، لاستجابة عينة الدراسة للمحور الثالث في الاستبانة لبيان أسباب تأنيث الفقر، وتم ترتيبها بالاستناد إلى المتوسط الحسابي لها، ويظهر في الجدول (2) أدناه أن المتوسط الحسابي للأسباب مجتمعة كان (4.075) والوزن النسبي لها (81.5%)، مما يعني أن الأسباب الكامنة لظاهرة تأنيث الفقر في القرى الستة تتوفر وبدرجة مرتفعة، وأن الأسباب الاقتصادية تحتل المرتبة الأولى إذ بلغ المتوسط الحسابي لها (4.136)، والوزن النسبي (82.7%) وبدرجة مرتفعة جداً، وكانت الأسباب التنظيمية في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (4.06)، ووزن نسبي (81.3%)، والأسباب الاجتماعية بالترتيب الثالث بمتوسط حسابي (4.02) ووزن نسبي (80.5%).

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لأراء عينة الدراسة حول أسباب تأنيث الفقر:

أسباب تأنيث الفقر	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي (%)	درجة المحور	الترتيب
الأسباب الاقتصادية	10	4.136	82.7	مرتفعة	الأول
الأسباب التنظيمية	5	4.0637	81.3	مرتفعة	الثاني
الأسباب الاجتماعية	12	4.026	80.5	مرتفعة	الثالث
المجموع	27	4.0752	81.5	مرتفعة	

يبين الجدول (3) المتوسط الحسابي العام لجميع الفقرات في محور الأسباب الاجتماعية لتأنيث الفقر الذي بلغ (4.026)، والوزن النسبي لذات المحور (80.5%)، وهذا يشير إلى أن الأسباب الاجتماعية تتوفر، وبدرجة مرتفعة في مجتمع الدراسة، وكانت فقرة "بسبب مرض أو عجز رجل المنزل، أب، أخ، زوج" في الترتيب الأول بين الفقرات كافة بمتوسط حسابي (4.57)، ووزن نسبي (91.5%)، وبدرجة مرتفعة، وتليها في الترتيب الثاني فقرة "وجود الاحتلال"، بمتوسط حسابي (4.52)، ووزن نسبي (90.4%).

الجدول (3): المتوسط الحسابي العام لجميع الفقرات في محور الأسباب الاجتماعية

الفقرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الوزن النسبي	درجة المحور
1. العادات والتقاليد القائمة على التمييز بين الجنسين	117	4.36	0.866	19.9%	87.2%	مرتفعة
2. عدم تكافؤ الفرص بين الذكور والإناث في الحصول على التعليم العالي بتخصصات مختلفة	117	3.97	0.978	24.6%	79.5%	مرتفعة
3. حرمان المرأة من التعليم	117	4.34	1.153	26.6%	86.8%	مرتفعة
4. عدم إلمام المرأة بحقوقها القانونية، مثل: النفقة والميراث	117	4.00	0.928	26.6%	80.0%	مرتفعة
5. العنف الجسدي والنفسي ضد المرأة يؤدي إلى فقر المرأة	117	3.74	1.092	29.2%	74.9%	مرتفعة
6. عدم استقلالية المرأة وارتباطها دائماً بالرجل	117	3.85	1.019	26.4%	77.1%	مرتفعة
7. تمتع المرأة بقدرات ومهارات أقل من الرجل	117	3.09	1.218	39.4%	61.9%	متوسطة
8. تعدد الزوجات	117	3.5	1.096	31.3%	69.9%	متوسطة
9. الاعتماد على المرأة للقيام بمهام محددة لها داخل المنزل فقط مثل رعاية الأبناء، ورعاية الأسرة، والطبخ، والتنظيف فقط	117	3.99	0.933	23.4%	79.8%	مرتفعة
10. غياب الرجل عن المنزل (بسبب الانفصال أو الطلاق، أو عدم تحمل الرجل مسؤولياته)	117	4.37	0.761	17.4%	87.4%	مرتفعة
11. وجود الاحتلال	117	4.52	0.726	16.1%	90.4%	مرتفعة
12. بسبب مرض أو عجز رجل المنزل (أب، أخ، زوج)	117	4.57	0.634	13.9%	91.5%	مرتفعة

الفقرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الوزن النسبي	درجة المحور
المجموع العام	117	4.026	0.4736	11.8%	80.5%	مرتفعة

الجدول (4) يبين المتوسط الحسابي العام للأسباب الاقتصادية المؤدية إلى تأنيث الفقر، والذي كانت قيمته (4.136)، والوزن النسبي بلغ (82.7%)، وبدرجة مرتفعة، وبالنظر إلى تفاصيل الأسباب، كانت فقرة "ارتفاع الأسعار وتكاليف المعيشة" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.44) وزن نسبي (88.9%)، وبدرجة مرتفعة جداً، وتليها في الترتيب الثاني فقرة "تعيل المرأة نفسها والأبناء بسبب غياب الرجل أو تقصير (أب، أخ، زوج)"، بمتوسط حسابي (4.44)، ووزن نسبي (88.7%)، وبدرجة مرتفعة لا تختلف عن ارتفاع الأسعار، وتكاليف المعيشة.

الجدول(4): المتوسط الحسابي العام للأسباب الاقتصادية المؤدية إلى تأنيث الفقر:

الفقرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الوزن النسبي	درجة المحور
1. ارتفاع الأسعار وتكاليف المعيشة	117	4.44	0.782	17.6%	88.9%	مرتفعة
2. التكاليف الناتجة عن خروج المرأة للعمل لا تستطيع تحملها مثل المواصلات وبدل حضانة للأطفال	117	4.06	0.660	16.3%	81.2%	مرتفعة
3. تعيل المرأة نفسها والأبناء بسبب غياب الرجل أو تقصيره (أب، أخ، زوج)	117	4.44	0.724	16.3%	88.7%	مرتفعة
4. عدم توفر فرص عمل تتواءم مع ظروف المرأة الريفية	117	4.22	0.696	16.5%	84.4%	مرتفعة
5. عدم وجود عمل دائم للمرأة بالتالي عدم توفر دخل دائم ومستقر	117	4.22	0.617	14.6%	84.4%	مرتفعة
6. عدم استقرار المرأة في مكان عملها بسبب المسؤوليات الاجتماعية الملقاة عليها، مثل: الحمل، الولادة رعاية الأبناء	117	4.25	0.655	15.4%	85.0%	مرتفعة
7. التمييز ضد النساء في العمل، حيث تعمل المرأة في الوظائف والأعمال التي لا تُدر دخلاً عالياً	117	4.13	0.701	17.0%	82.6%	مرتفعة
8. التفاوت في الأجور بين كل من الذكور والإناث	117	3.78	0.617	16.3%	75.6%	مرتفعة
9. ارتفاع معدل البطالة بين الإناث	117	3.91	0.826	21.1%	78.3%	مرتفعة
10. سلب حق المرأة في التصرف في أموالها (دخلها) من خلال تحكم الرجل في أموالها الخاصة	117	3.91	0.910	23.3%	78.1%	مرتفعة

الفقرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الوزن النسبي	درجة المحور
المجموع العام	117	4.136	0.3174	7.7%	82.7%	مرتفعة

تشير النتائج المبينة في جدول (5) إلى أن المتوسط العام للأسباب التنظيمية، والتي تتوفر في مجتمع الدراسة بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي للفقرات كافة (4.136)، ووزن نسبي (82.7%)، إذ كانت فقرة "التمييز في الوظائف والأعمال بين الذكور والإناث" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.21)، ووزن نسبي (84.1%)، وبدرجة توافر مرتفعة، لتأتي فقرة "عدم وجود دعم كافٍ يستهدف النساء للبدء بمشروع خاص بها" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.13)، ووزن نسبي (82.6%) وبدرجة مرتفعة أيضاً.

الجدول (5): المتوسط العام للأسباب التنظيمية:

الفقرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الوزن النسبي	درجة المحور
1. عدم وجود برامج دعم حكومية شهرية لدعم المرأة ربة المنزل	117	3.97	0.874	22.0%	79.3%	مرتفعة
2. عدم وجود برامج مكافحة الفقر تختص فقط بالأسر التي ترأسها نساء	117	3.96	0.803	20.3%	79.1%	مرتفعة
3. عدم وجود دعم كافٍ يستهدف النساء للبدء بمشروع خاص بها	117	4.13	0.568	13.7%	82.6%	مرتفعة
4. عدم وجود حماية قانونية للحقوق الاقتصادية للمرأة	117	4.06	0.698	17.2%	81.2%	مرتفعة
5. التمييز في الوظائف والأعمال بين الإناث والذكور	117	4.21	0.804	19.1%	84.1%	مرتفعة
المجموع العام	117	4.136	0.3174	7.7%	82.7%	مرتفعة

رابعاً: النتائج المتعلقة بالآثار الاجتماعية والاقتصادية لتأنيث الفقر:

نتائج التحليل المتعلقة بالآثار الاجتماعية والاقتصادية لتأنيث الفقر، والتي تُجيب عن السؤال الثالث للبحث، وذلك باحتساب المتوسطات، الحسابية، والأوزان النسبية لاستجابة عينة مجتمع الدراسة في محور الآثار الاجتماعية، والآثار الاقتصادية، والفقرات لكل محور، فكانت الآثار الاقتصادية في الترتيب الأول بمتوسط حسابي عام لفقرات المحور كافة (4.280)، ووزن نسبي (85.6%)، وبذلك توافرها في مجتمع الدراسة بدرجة مرتفعة، والآثار الاجتماعية بالترتيب الثاني بمتوسط حسابي عام (4.010)، ووزن نسبي (80.2%)، وبدرجة توافر مرتفعة أيضاً.

الجدول (6): المتوسطات الحسابية، والأوزان النسبية لاستجابة عينة مجتمع الدراسة في محور الآثار الاجتماعية والآثار الاقتصادية

أسباب تأنيث الفقر	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	درجة المحور	الترتيب
الآثار الاقتصادية	3	4.280	85.6	مرتفعة	الأول
الآثار الاجتماعية	13	4.010	80.2	مرتفعة	الثاني
المجموع	26	4.145	82.9	مرتفعة	

يُظهر جدول (7) المتوسط الحسابي العام للآثار الاقتصادية لتأنيث الفقر، والذي بلغ (4.28)، ووزن نسبي (85.6%)، أي: بدرجة عالية في مجتمع الدراسة، وبالتفاصيل كانت فقرة "ارتفاع نسبة النساء العاملات في القطاع غير المنظم" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.45)، ووزن نسبي (89.1%)، وبدرجة مرتفعة، والترتيب الثاني لفقرة "تدني مستوى المعيشة للأسرة بسبب قلة الدخل" بمتوسط حسابي (4.43)، ووزن نسبي (88.5%)، وبدرجة مرتفعة أيضاً.

الجدول (7): المتوسط الحسابي العام للآثار الاقتصادية لتأنيث الفقر:

الفقرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	النسبة المئوية	درجة المحور
1. تدني مستوى المعيشة للأسرة بسبب قلة الدخل	117	4.43	0.12	12.0%	88.5%	مرتفعة
2. زيادة البطالة	117	4.15	0.136	13.6%	83.1%	مرتفعة
3. الحد من دور المرأة في المشاركة وتحقيق التنمية المحلية	117	4.09	0.153	15.3%	81.7%	مرتفعة
4. ارتفاع نسبة النساء العاملات في القطاع غير المنظم	117	4.45	0.16	16.0%	89.1%	مرتفعة
المجموع	117	4.280	0.3553	8.3%	85.6%	مرتفعة

يُظهر جدول (8) الآثار الاجتماعية، ودرجة توافرها من وجهة نظر عينة الدراسة، وبحسب المتوسطات الحسابية، حيث احتلت فقرة "المشاكل الزوجية والأسرية نتيجة الفقر" الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.46)، ووزن نسبي (89.2%)، وبدرجة مرتفعة، وجاءت فقرة "الضغوط النفسية للمرأة بسبب الفقر" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (4.37)، ووزن نسبي (87.4%)، وبدرجة توافر مرتفعة، وكانت فقرة "زيادة الجرائم" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (3.36)، ووزن نسبي (67.2%)، وبدرجة توافر متوسطة في مجتمع الدراسة.

الجدول (8): الآثار الاجتماعية ودرجة توافرها من وجهة نظر عينة الدراسة وبحسب المتوسطات الحسابية:

الفقرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الوزن النسبي	درجة المحور
1. الضغوط النفسية للمرأة بسبب الفقر	117	4.37	0.551	12.6%	87.4%	مرتفعة
2. المشاكل الزوجية، والأسرية نتيجة الفقر	117	4.46	0.534	12.0%	89.2%	مرتفعة

مرتفعة	%80.2	%21.4	0.856	4.01	117	3. الضعف الجسدي، وسوء الوضع الصحي للأبناء
مرتفعة	%86.3	%16.0	0.690	4.32	117	4. وضع صحي سيئ للمرأة نتيجة سوء التغذية بسبب الفقر
متوسطة	%70.4	%30.9	1.088	3.52	117	5. الشعور بعدم الثقة بالنفس والخلل الاجتماعي
مرتفعة	%84.1	%16.1	0.676	4.21	117	6. الزواج المبكر حتى تهرب الفتاة من حالة الفقر
مرتفعة	%86.3	%16.6	0.715	4.32	117	7. تترك المرأة مقاعد الدراسة للحصول على عمل وتحسين وضع الأسرة
مرتفعة	%77.9	%24.2	0.941	3.90	117	8. تندي مستوى المؤهلات والقدرات لدى المرأة المطلوبة لدخول سوق العمل
مرتفعة	%79.0	%20.5	0.808	3.95	117	9. مستوى تعليم للأبناء سيصبح متدنياً
مرتفعة	%86.7	%18.7	0.809	4.33	117	10. أبناء فقراء وأجيال جديدة من الفقراء
مرتفعة	%74.0	%26.1	0.967	3.70	117	11. الانحراف واتباع سلوكيات غير قانونية بهدف الحصول على دخل
مرتفعة	%73.8	%27.9	1.029	3.69	117	12. التسول، طلب المساعدة من العامة
متوسطة	%67.2	%35.1	1.178	3.36	117	13. زيادة الجرائم (سرقة، قتل)
مرتفعة	%80.2	%9.0	0.3610	4.010	117	المجموع

خامساً: علاقة أسباب تأنيث الفقر، بالآثار الناجمة عنه:

للإجابة عن السؤال الرابع للدراسة وهو "هل أسباب تأنيث الفقر: (الاقتصادية، الاجتماعية والتنظيمية)، والآثار الناتجة عنه (الاقتصادية والاجتماعية)"، قامت الباحثة باستعمال معامل الارتباط "بيرسون توجد علاقة ذات دلالة بين " كما يظهر في الجدول (9) أدناه، الذي يوضح معاملات الارتباط بين محاور الأسباب: الاجتماعية والاقتصادية والتنظيمية لتأنيث الفقر وبين الآثار الاجتماعية وفق أهميتها وأنها دالة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$)، وكذلك معاملات الارتباط بين الأسباب: الاجتماعية، والاقتصادية، والتنظيمية لتأنيث الفقر وبين الآثار الاقتصادية وفق أهميتها، والتي أشارت إلى أنها غير دالة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$).

الجدول (9): معامل الارتباط (بيرسون) للعلاقة بين أسباب تأنيث الفقر (اجتماعية، اقتصادية، تنظيمية) والآثار الاجتماعية:

الأسباب/ الآثار الاجتماعية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الأسباب الاجتماعية	-0.155	0.094	غير دال عند 0.05
الأسباب الاقتصادية	0.017	0.859	غير دال عند 0.05
الأسباب التنظيمية	0.239	0.009	دال عند 0.05
إجمالي الأسباب	0.043	0.0321	دال عند 0.05

الجدول (10): معامل الارتباط (بيرسون) للعلاقة بين أسباب تأنيث الفقر (اجتماعية، اقتصادية، تنظيمية) والآثار الاقتصادية:

الأسباب/ الآثار الاقتصادية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الأسباب الاجتماعية	-.158	0.088	غير دال عند 0.05
الأسباب الاقتصادية	.017	0.983	غير دال عند 0.05
الأسباب التنظيمية	.239	0.280	غير دال عند 0.05
إجمالي الأسباب	.014	0.366	غير دال عند 0.05

النتائج المتعلقة بفحص فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متغيرات: (المرأة ربة الأسرة، الدخل الشهري للأسرة، الاستقلالية والتحكم بالدخل، مصدر الدخل، طبيعة العمل، إعالة المرأة للأسرة) وبين انتشار ظاهرة تأنيث الفقر في قرى شمال محافظة أريحا والأغوار، وبحسب Independent Samples Test (جدول 11) تبين أن قيمة (sig) أقل من (0.05)، وهي بذلك دالة إحصائياً، لذا فإننا نرفض الفرضية الأولى.

الجدول (11): نتائج اختبار (Independent Samples Test)

الفقرة	العدد	المتوسط الحسابي	ت	الانحراف المعياري	sig
هل أنت رب الأسرة؟	117	1.31	30.516	0.464	0.000
الدخل الشهري للأسرة	117	1.62	24.133	0.728	0.000
هل لديك استقلالية وتحكم بالدخل	117	1.42	30.973	0.495	0.000
مصدر دخل الأسرة	117	4.17	24.278	1.858	0.000
طبيعة العمل إن كنتِ تعملين	117	5.44	19.821	2.966	0.000
هل أنتِ المعيل الرئيس للأسرة؟	117	1.33	30.463	0.473	0.000

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات آراء عينة الدراسة حول الأسباب الاجتماعية والاقتصادية والتنظيمية لظاهرة تأنيث الفقر في قرى شمال محافظة أريحا والأغوار.

بالاستناد إلى اختبار التباين الأحادي (جدول 12) تبين أن قيمة (sig) أكبر من (0.05)، وهي بذلك ليست دالة إحصائياً، لذا فإننا نقبل الفرضية الثانية.

الجدول (12): المتوسطات الحسابية، والأوزان النسبية لاستجابة عينة الدراسة حول الأسباب: الاجتماعية، والاقتصادية، والتنظيمية لتأنيث الفقر:

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات		0297	3	0.099	0.435	0.729

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأسباب الاجتماعية	داخل المجموعات	25.726	113	0.229		
	المجموع	26.023	116			
الأسباب الاقتصادية	بين المجموعات	0.039	3	0.013	0.124	0.945
	داخل المجموعات	11.651	113	0.103		
	المجموع	11.689	116			
الأسباب التنظيمية	بين المجموعات	0.002	3	0.001	0.04	1
	داخل المجموعات	20.546	113	0.182		
	المجموع	20.548	116			
المجال الكلي توافر معايير	بين المجموعات	0.112	3	0.037	0.187	0.891
	داخل المجموعات	19.307	113	0.170		
	المجموع	19.420	116			

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات آراء عينة الدراسة حول الآثار الاجتماعية، والاقتصادية الناتجة عن ظاهرة تأنيث الفقر في قرى شمال محافظة أريحا والأغوار.

بالاستناد إلى اختبار التباين الأحادي (جدول 13) تبين أن قيمة (sig) أكبر من (0.05)، وهي بذلك ليست دالة إحصائية، لذا فإننا نقبل الفرضية الثالثة.

الجدول (13): المتوسطات الحسابية، والأوزان النسبية لاستجابة عينة الدراسة حول الآثار الاجتماعية والاقتصادية لتأنيث الفقر

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الآثار الاجتماعية	بين المجموعات	0.396	3	0.132	1.012	0.390
	داخل المجموعات	14.723	113	0.130		
	المجموع	15.119	116			
الآثار الاقتصادية	بين المجموعات	0.128	3	0.43	0.332	0.802
	داخل المجموعات	14.517	113	0.128		
	المجموع	14.645	116			

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجال الكلي توافر معايير	بين المجموعات	0.261	3	0.087	0.671	0.596
	داخل المجموعات	14.620	113	0.129		
	المجموع	14.882	116			

الفرضية الرابعة: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين الأسباب الاجتماعية والاقتصادية والتنظيمية، وبين الآثار الاجتماعية الناتجة عن ظاهرة تأنيث الفقر، وبين الأسباب الاجتماعية والاقتصادية والتنظيمية والآثار الاقتصادية الناتجة عن ظاهرة تأنيث الفقر في قرى شمال محافظة أريحا والأغوار.

لاختبار صحة الفرضية الرابعة تم استخدام معامل ارتباط (بيرسون)، والنتائج تظهر في الجدول (9) أعلاه التي تظهر معاملات الارتباط بين محاور أسباب تأنيث الفقر: الاجتماعية، والاقتصادية، والتنظيمية وبين الآثار الاجتماعية لفقر الإناث، إذ بلغت (0.155، -، 0.017، 239). وهي دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، بين الدرجة الإجمالية للأسباب الثلاثة مع الآثار الاجتماعية.

وجداول (10) السابق يُظهر معامل ارتباط (بيرسون) ما بين الأسباب الاجتماعية والاقتصادية والتنظيمية والآثار الاقتصادية لتأنيث الفقر وهي (0.158، -، 0.017، 239)، على التوالي هي ليست دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

بالتالي رفض الجزء الأول من الفرضية، وسيتم قبول الجزء الثاني من الفرضية، وهو وجود علاقة ارتباط موجبة ما بين الأسباب الثلاثة مجتمعة والآثار الاقتصادية.

الاستنتاجات:

بعد تحليل بيانات عينة مجتمع الدراسة إحصائياً تبين أن معظم النساء الفقيرات هن في العقد الرابع والخامس من العمر (41-61 عاماً) و(21-40 عاماً)، أي ما يُعرف بسن العمل، وهذا يشير إلى وجود هدر لطاقة الموارد البشرية في مرحلة عمرية تمتاز بالإنتاجية والعطاء، وكما أن (31%) منهن هن أرامل من كبريات السن أو صغيرات السن، مما يشير إلى أنهن بشكل رئيس مسؤولات عن إعالة الأسرة، وما يزيد عن ثلث النساء الفقيرات يعشن في أسرة مكونة من فرد أو اثنين فقط، أي أنها تعيش وحدها في أغلب الأحيان، وتعيّل نفسها، أو لديها شخص آخر في المنزل نفسه تقوم بإعالتة، مقارنة بالنساء اللواتي يعشن في أسر متوسطة الحجم (4-6) أفراد واللواتي كانت نسبتهن (26%).

بخصوص المستوى التعليمي جاءت نتائج الدراسة مغايرة لما أشارت له دراسة فاضل (2023)، ودراسة النجار (2012)، التي ربطت فقر النساء بمستوى التعليم المتدني، أن من النساء الفقيرات حاصلات على الشهادة الجامعية، ويدل ذلك على عدم الاستثمار في النساء المتعلّمات لتحسين وضعها الاقتصادي، وعلى جانب آخر فإن النساء الأميات معرضات للفقر أيضاً، و(39%) من النساء الفقيرات في أسر فيها عامل واحد فقط، أو لا يكون في أسرهن أي شخص يعمل، وهذا يرتبط بالحالة الاجتماعية لهن إذ إن الأغلب هن: أرامل ومطلقات أو عزاوات، لا تسمح لهن الظروف الاجتماعية بالعمل خارج المنزل، أكثر من ثلثي الفقيرات هن أرباب للأسر بشكل رئيس، ويتحملن المسؤولية كاملة تجاه أفراد الأسرة، ومعيّلات للأسرة مادياً بالرغم من عدم تمتعهن باستقلالية

التحكم بالدخل، إنما يقوم فرد آخر بالتحكم والسيطرة على الدخل الذي تحصل عليه المرأة، ويقوم باتخاذ قرارات الإنفاق، مما يزيد من إضعاف قدرة المرأة على تحديد الأولويات، وتلبية حاجتها.

تتوافق نتائج الدراسة مع كون ثلثي النساء الفقيرات يعتمدن وبشكل رئيس على المساعدات الحكومية التي توفرها وزارة التنمية الاجتماعية كمساعدات نقدية، وغذائية وعينية للأسر الفقيرة، مقارنة بوجود عدد قليل جداً منهن يحصلن على مصدر الدخل الرئيس من العمل بوظيفة، أو العمل بشكل متقطع أو مساعدة الأبناء، لم تجد الدراسة أن هناك نسبة كبيرة من النساء تعتمد على مشاريع الأسرة، أو مشاريع خاصة بها للحصول على الدخل اللازم، ومع توجه وزارة التنمية الاجتماعية إلى تنفيذ برامج التمكين الاقتصادي للأسر الفقيرة كان هناك (10) من النساء قد حصلن على مشروع اقتصادي مدر للدخل، بينما تعتمد (13%) على مساعدات الآخرين، ومساعدات الجمعيات الخيرية كمصدر لتلبية احتياجات الأسرة.

لوحظ أن البطالة في مجتمع الدراسة هي ميزة من ميزات النساء الفقيرات، (56%) من النساء الفقيرات لا يعملن، أو لا يجدن عملاً، بالتالي فقط (24%) يعملن في أعمال ثابتة أو مؤقتة، ومن أبرزها العمل في الزراعة سواء مزارع خاصة للعائلة كعمل غير مدفوع الأجر، أو مزارع يمتلكها آخرون، أو العمل في قطاع الخدمات، أو المزارع الإسرائيلية، (4%) منهن في المستوطنات الإسرائيلية، وجميع تلك القطاعات التي تعمل فيها المرأة غير منظمة، ولا توفر الحماية العمالية للنساء غير الملتزمة بدفع الحد الأدنى للأجور حسب دراسات، وإحصاءات ذات علاقة، أما الدخل الشهري لأغلب النساء الفقيرات فيقل عن (1000) شيكل (ما يعادل \$270)، وهو مبلغ يقل عن مستوى خط الفقر المدقع في المجتمع الفلسطيني، والبالغ (1974) شيكلاً (\$533)، (33%) لديهم دخل يزيد عن (1000) شيكل، ولكنه يقل عن (2000) شيكل (\$540) أي لا يصل مستوى خط الفقر الوطني والبالغ (2470) شيكلاً، بالتالي يمكن القول بأن (85%) من النساء الفقيرات ربات الأسر هن تحت خط الفقر المدقع، ولا يستطعن تلبية احتياجاتهن الأساسية لهن ولأسرهن.

بينت الدراسة أن الأسباب الاقتصادية هي الأكثر تأثيراً على تأنيث الفقر في القرى موضوع الدراسة، ويليهما الأسباب التنظيمية، وثم الأسباب الاجتماعية، ويظهر أن فقر النساء هو فقر نقدي بالدرجة الأولى مرتبط بمستوى الدخل، ومستوى معيشة الأسرة، وظروف العمل، والإجراءات التنظيمية للتشغيل، بالنسبة للأسباب الاقتصادية كان ارتفاع الأسعار وتكاليف المعيشة هو السبب الأبرز في ظاهرة تأنيث الفقر، وعدم قدرة المرأة على توفير الاحتياجات الأساسية لأفراد أسرتها، مع تدني مستوى الدخل، وكما أن إعالة المرأة لنفسها ولأسرتها بسبب غياب الرجل عن المنزل أو تقصيره بأداء مسؤولياته، وعدم استقرار المرأة في مكان عمل محدد لأسباب اجتماعية مثل: الحمل والولادة ورعاية الأبناء، الذي يكون في أغلب الأحيان تحدياً أمامها للاستمرار في العمل سواء بقرار منها أم من الجهة المشغلة لإنهاء عملها، وعدم توفر فرص عمل ملائمة للظروف الاجتماعية للمرأة الريفية، مثل: أوقات الدوام، أو طبيعة المهام التي لا تتواءم مع مسؤوليات المرأة الريفية، إضافة إلى التفاوت في الأجور ما بين الذكور والإناث الذي يؤدي إلى انخفاض مستوى دخل النساء بشكل خاص.

أما أهم الأسباب الاجتماعية فكانت مرض أو عجز الرجل التي تؤدي إلى فقر المرأة، وتحملها مسؤولية إعالة الأسرة، ووجود الاحتلال الإسرائيلي الذي يؤثر بشكل مباشر وغير مباشر على النساء، مثل: تقييد حرية الحركة للوصول إلى أعمالهن، أو من ممارسات تعسفية مثل: مصادرة الأراضي، وهدم المنازل، واعتقال الرجال أو قتلهم، وأيضاً غياب الرجل عن المنزل بسبب الانفصال، أو الطلاق، أو عدم تحمل مسؤولياته تجاه الأسرة، وهذه النتائج تتوافق مع الخصائص الاجتماعية لعينة الدراسة، التي أشارت إلى أن (53%) من النساء الفقيرات هن مطلقات ومنفصلات أو مهجورات.

من أبرز النتائج حول الأسباب الاجتماعية لفقر المرأة هو حرمانها من التعليم، وهذا كان بارزاً في الخصائص الاجتماعية لعينة الدراسة من حيث مستويات التعليم بالرغم من وجود عدد من النساء يحملن الشهادة الجامعية إلا أن سمة الأمية متوفرة عند نسبة كبيرة منهن، أو ممن حصلن على التعليم الابتدائي فقط، والحاصلات على الشهادة الجامعية بتخصصات يوجد عليها طلب في

سوق العمل، أو معدلات بطالة مرتفعة في تلك التخصصات مثلاً، إذ وبحسب رأي عينة الدراسة فعدم تكافؤ الفرص بين الذكور والإناث في الحصول على التعليم العالي بتخصصات مختلفة، ومتنوعة من الأسباب المهمة في تأنيث الفقر، عدم إلمام المرأة بحقوقها القانونية مثل: النفقة والميراث من الأسباب الاجتماعية المؤدية لفقر المرأة، وعدم اطلاعها الكافي على التشريعات والقوانين ذات العلاقة بالأموال، والأصول، والنفقة، والميراث، وعدم استقلالية المرأة، وارتباطها الدائم بالرجل، كمسؤول عن اتخاذ القرارات المتعلقة بالعائلة، والاعتماد على المرأة بشكل أساسي بالأعمال المنزلية، مثل: تربية الأبناء، ورعاية أفراد الأسرة، والأعمال المنزلية المتنوعة يعيق خروج المرأة للبحث عن العمل، أو المشاركة الاجتماعية والاقتصادية خارج المنزل.

أما أبرز الأسباب التنظيمية فكانت التمييز في الوظائف، والعمل بين الإناث والذكور، ذلك بأنه يتم تركيز عمل النساء في الوظائف التي لا تُدر دخلاً مرتفعاً أو في الوظائف ذات المستويات الإدارية الأقل، أو في وظائف خطوط الإنتاج فقط، وأيضاً عدم وجود دعم كافٍ للنساء للبدء بمشروع خاص من الجهات المختصة بالتمكين والريادة، سواء من حيث القيمة المالية المقدرة للمشاريع والمنح، أم من حيث قيود المنح وشروطها التي تعيق قدرة المرأة على إدارة مشروع بسهولة، وعدم وجود حماية قانونية للحقوق الاقتصادية للمرأة بسبب القصور في النصوص القانونية الحمائية أو حتى في تطبيقاتها، مثل: تسجيل المشاريع، والأصول باسمها دون أن يتم التأكد من امتلاكها فعلياً لإدارة تلك المشاريع أو الأصول، وضعف الحماية القانونية للعاملات في الأعمال غير المنظمة والقطاعات المنظمة التي تمنح الحد الأدنى للأجور، أو عدم تنظيم عقود عمل للعاملات لديها، وبينت النتائج أن عدم وجود برامج لمكافحة الفقر موجهة للأسر التي ترأسها النساء بمعايير تتواءم مع ظروف المرأة الريفية سيؤثر بشكل كبير على مستوى الفقر لديهن، لا سيما المعيلات لأسرهن، وربات الأسر، إذ إن اقتصار دور المهام المنزلية غير مدفوعة الأجر تحول دون خروجهن للعمل مدفوع الأجر، بالتالي سيكون هناك حاجة لمصدر دعم مادي لها ولأسرتها.

الآثار الاقتصادية لتأنيث الفقر جاءت بالمرتبة الأولى، وكان أبرزها ارتفاع نسبة النساء العاملات في القطاع غير المنظم، ذلك بسبب حاجة النساء لإيجاد مصدر دخل للأسرة يلبي احتياجاتها، مما يدفعها لقبول بأي عمل حتى وإن كان بأجر متدنٍ بالتالي تدني مستوى المعيشة للأسرة، ويؤدي تأنيث الفقر إلى ارتفاع معدل البطالة بين النساء؛ لعدم وجود فرص عمل للنساء، ولعدم امتلاكها مهارات ومتطلبات لازمة لإشغال العديد من الوظائف.

أما الآثار الاجتماعية لظاهرة تأنيث الفقر التي جاءت بالترتيب الثاني كان أبرزها المشاكل الزوجية، والأسرية، بسبب الضغوط النفسية التي ستواجه المرأة، وعدم امتلاكها لمصدر دخل مستقل يجعلها ضعيفة اجتماعياً واقتصادياً، وخلق أبناء وأجيال فقيرة، أي ما يسمى الفقر؛ بالوراثة، لأن الفقر يُقلل القدرة على التمكين التعليمي، والاقتصادي، والصحي لأفراد الأسرة، وترك المرأة لمقاعد الدراسة بسبب الفقر، وتكاليف التعليم، أو التفرغ للعمل، أو الزواج المبكر هرباً من حالة الفقر؛ لتنتقل إلى حياة اقتصادية أفضل، وبينت النتائج أنه يمكن أن يؤثر تأنيث الفقر سلباً على الوضع الصحي للمرأة وأبنائها، وسوء التغذية الناتج عن عدم توفر الاحتياجات الأساسية كافة من الغذاء والمياه النظيفة، والبنية التحتية الصحية للمساكن، الأمر الذي يؤكد على ضرورة تعزيز برامج المساعدات الإنسانية الغذائية، والنقدية، والصحية، التي تستهدف النساء ربات الأسر، ومن النتائج البارزة لظاهرة تأنيث الفقر أنها ستؤدي إلى انتشار الظواهر الاجتماعية السلبية، مثل: التسول، وطلب المساعدة من العامة، سواء من قبل المرأة أم من أحد أبنائها، إلى جانب الانحراف في السلوك الاجتماعي أو السلوك غير القانوني بهدف الحصول على موارد مالية.

أما عن تحليل نتائج العلاقة بين الأسباب والآثار لظاهرة تأنيث الفقر، فأكدت على وجود علاقة ارتباط موجبة بين الأسباب الاجتماعية والاقتصادية والتنظيمية، وبين الآثار الاجتماعية والاقتصادية، وبينت أن هناك علاقة ارتباط وتأثير على الآثار الاجتماعية أكثر من الآثار الاقتصادية، وأن الأسباب التنظيمية أكثر ارتباطاً بالآثار الاجتماعية، والآثار الاقتصادية، وبنفس القيمة والاتجاه، وهذا يؤكد على ضرورة التركيز على الجوانب التنظيمية عند رسم سياسات الحد من فقر النساء وتشريعاته في مناطق قرى الأغوار.

التوصيات:

أولاً: بناء وتطوير برامج الحماية الاجتماعية، مثل: المساعدات النقدية، والعينية الإغاثية لدعم الأسر التي ترأسها النساء؛ لتحسين رفاهية الأسرة، بحيث تكون لتلك البرامج معايير استهداف مراعية لظروف المرأة ربة الأسرة في مناطق الريف، أو برامج التمكين الاجتماعي والاقتصادي للمرأة لتمكينها من الوصول إلى الموارد الإنتاجية، ودعم النساء في إنشاء مشاريعهن الخاصة وإدارتها، وإعادة صياغة متطلبات المنح، والقروض الصغيرة؛ لتتواءم مع القدرة المالية للنساء الريفيات، وصاحبات المشاريع الناشئة، وإعادة النظر في الشروط والضمانات التي تسهل على المرأة الحصول على التمويل المناسب مع تقديم الدعم الفني، والإرشاد؛ لصقل المهارات الإدارية، والريادية لدى النساء، وتقديم خدمات رعاية الأطفال، توفير السكن اللائق، ووسائل النقل العام، والاتصالات للنساء ذوات الدخل المحدود، وتحسين وصول النساء إلى الخدمات الصحية، والتعليمية، مع أهمية وضع برامج دعم بعض السلع الأساسية للأسر التي ترأسها نساء، والتي تشكل النسبة الأكبر من فاتورة نفقات الأسرة، وتعزيز سياسة الحد الأدنى للأجور، وإعادة احتسابه بحيث يكون متكافئاً مع مستوى الأسعار، مع إضافة نسبة غلاء المعيشة إلى قيمة الراتب، أو المساهمات الاجتماعية للمرأة ذات الدخل المحدود.

ثانياً: زيادة فرص العمل للنساء الريفيات بخلق فرص عمل مناسبة لهن، وخاصة في القطاعات التي تعاني نقص العمالة، وتوفير بيئات آمنة وداعمة، وتقديم برامج معالجة البطالة بين النساء الحاصلات على التعليم العالي؛ لتحقيق أهداف العائد على الاستثمار في التعليم الأكاديمي والمهني مع خلق برامج، وتخصصات جديدة تتواءم مع السوق، وظروف النساء الريفيات، مثل: تخصصات تمكن النساء من ممارسة مهامها من داخل المنزل، سواء بالشراكة مع مؤسسات التعليم العالي الفلسطيني أم معاهد التدريب المهني والتقني، وتعزيز التعليم، والتدريب بتوفير فرص تعليمية وتدريبية متكافئة للنساء بما يشمل التعليم الأساسي، والثانوي، والتعليم العالي للنساء كافة، وتقديم برامج التعليم المدعوم للنساء ربات الأسر، وأبنائهن ضمن برامج الحماية الاجتماعية.

ثالثاً: تعزيز حقوق المرأة في: الامتلاك، والميراث، والمساواة في الأجور، وتعزيز قوانين مكافحة التمييز، والعنف ضد المرأة، وتعزيز الوعي المجتمعي بالحملة التوعوية لتغيير النظرة التقليدية حول دور المرأة في المجتمع.

رابعاً: تعزيز دور النقابات العمالية في الدفاع عن حقوق العاملات سواء في سوق العمل الفلسطيني أم سوق العمل الإسرائيلي، وتطوير أدوات الرقابة، والتدقيق على أداء الجهات المشغلة بشأن توفير الحقوق العمالية للعاملات والعاملين.

خامساً: العمل على رفع الوعي المجتمعي لمناهضة العادات، والتقاليد القائمة على التمييز ضد المرأة، في المؤسسات التعليمية، ووسائل الإعلام، والاستثمار بوسائل التواصل الاجتماعي المتاحة؛ لتعميق مبادئ المساواة، والعدالة، والتكاملية بين الجنسين، وأهمية دور المرأة في تحقيق التنمية الاجتماعية، والاقتصادية الحقيقية في المجتمع.

مقترحات:

تحفيز الباحثين والمهتمين والمختصين بالاقتصاد الاجتماعي، والخبراء بإجراء دراسات، وأبحاث معمقة ظاهرة فقر النساء بشكل عام في فلسطين، وبشكل خاص في التجمعات السكانية حسب تصنيفها بخصائصها الديمغرافية، والاقتصادية في: الريف، والمخيم، والمدينة، ومعرفة تفاصيل حول خصائص النساء لكل تجمع بهدف بناء قاعدة بيانات حول الأسر الفقيرة؛ لتكون قاعدة يسند إليها رسم السياسات، والبرامج، والتدخلات المناسبة.

المصادر والمراجع باللغة العربية :

- أريج ناصر، مقابلة شخصية، 5 نيسان 2024.
- بخاري، عيلة، &حريري، هناء. (2020). تأنيث الفقر في المملكة العربية السعودية دراسة مسحية على مدينة جدة *المجلة الدولية لنشر الدراسات العلمية*، (2)6: الدراسة الاولى 114-149.
- ابن البشبي، ج. د. (2010). مفهوم الفقر. الحوار المتمدن تم الاسترجاع في 10 أبريل 2024، من www.ahwar.org/debat/show.art.asp
- الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني(2011) ، كتاب محافظة أريحا والأغوار الإحصائي السنوي، 3 تشرين أول 2011، رقم المطبوعة 1792، رام الله، فلسطين.
- الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني(2020) ، قاعدة بيانات إنفاق واستهلاك الأسرة والتعداد، نموذج تقدير الفقر للتجمعات 2017، رام الله، فلسطين.
- الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2023)، أوضاع المرأة الفلسطينية عشية يوم المرأة العالمي، متاح: www.pcbs.gov.ps
- حساين، خالد. (2020). استخدام أسلوب العصف الذهني القائم على القبعات الست للتفكير في خدمة الجماعة لتنمية مهارات حل المشكلة لدى المرأة المعيلة *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، مصر (51)3: 845-882.
- الخزاعي، حسين (2009). الفقر والاستبعاد الاجتماعي والاقتصادي والتربوي، دراسة بحثية في المجتمع الأردني، الجمعية الأردنية للبحث العلمي، الأردن، متاح: view.officeapps.live.com
- الرامخ، السيد محمد (2011). تأنيث الفقر بين الاستبعاد الاجتماعي والتمكين، دراسة استطلاعية لأوضاع المرأة الريفية في مصر، (بحث منشور)، *مجلة كلية الآداب*، جامعة الإسكندرية، 61(65): 1-72.
- السيد، مرفت. (2016). أساليب التكيف المعيشي للمرأة المعيلة في ظل ظاهرة تأنيث الفقر ببعض المحافظات المصرية *المجلة المصرية للبحوث الزراعية*، 94(1): 303-331.
- صابر، عثمان؛ كيزخان، عزيز (2007)، قياس خطوط الفقر ومؤشراتها في مجعني بنصلاوة وداره نوو لعام 2003، *مجلة تنمية الريفين*، جامعة الموصل كلية التجارة والاقتصاد، 29(88): 153-175.
- صالح، شيماء. (2015). ظاهرة المرأة المعيلة والآثار المترتبة عليها، دراسة ميدانية بمحافظة البحيرة *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*، (4)6: 387-408.
- ضو، نصر. (2017). أسباب ومظاهر الفقر حالة الجزائر 1990-2013، (رسالة دكتوراه منشورة)، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
- عباس، وداد. (2018). دور سياسات التنمية المستدامة في الحد من الفقر، دراسة حالة: الجزائر، الأردن واليمن، (أطروحة دكتوراه منشورة)، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة فرحات عباس ، الجزائر.
- عبيدات، جمال (2007) *تأنيث الفقر حقيقة أو وهم*، اتجاهات، البيان (on line)، متاح: www.albayan.ae
- عزوز، أحمد؛ ضيف، أحمد (2017)، أسباب ظاهرة الفقر ومؤشرات قياسها، *مجلة معارف*، 12(22): 323-340.
- فاضل، أطياف. (2023). ظاهرة تأنيث الفقر ومبادرات الاستجابة الدولية والمحلية، دراسة تحليلية. *المجلة العراقية للعلوم الاقتصادية*، (78)21: 416-441.
- فرج، خولة. (2017). الفقر أسبابه وآثاره (حي طارق نموذجاً)، *مجلة كلية التربية الإسلامية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة بابل، (36)9: 401-424.
- الليثي، هبة. (2005). سياسة مكافحة الفقر وعدم المساواة على أساس النوع الاجتماعي في المنطقة العربية، *آفاق الإسلام الدار المتحدة للنشر*، (بحث غير منشور) جامعة القاهرة، مصر 12(49): 116-125.
- مرابط، فاطمة. (2019). علاج الفقر بين النظرية والتطبيق، دراسة مقارنة بين التمويل المصغر والتمويل الإسلامي المصغر. (أطروحة دكتوراه منشورة)، جامعة الجزائر، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، الجزائر.
- مركز المرأة للإرشاد القانوني والاجتماعي (2024)، *العدالة والمساواة للنساء العاملات*، بيان بمناسبة الأول من أيار عيد العمال العالمي، متاح: www.wclac.org
- المساعد، نورة (2018)، النساء العائلات والفقر، قراءة في أدبيات تأنيث الفقر في السعودية، *مجلة جمعية الاجتماعيين في الشارقة*، 35 (137): 173-205.

- النجار، سعاد. (2012). تأنيث الفقر، *المجلة السياسية والدولية، الجامعة المستنصرية، كلية العلوم السياسية، العراق*، (21) 2012.
- النجفي، سالم. (2008). *السياسات الاقتصادية الكلية والفقر، مع إشارة خاصة إلى الوطن العربي*، ط1، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- وزارة التنمية الاجتماعية (2023)، برنامج المساعدات النقدية، قواعد بيانات محافظة اريحا والاغوار، أيار 2023، اريحا والاغوار، فلسطين.
- وزارة التنمية الاجتماعية (2023)، الاستراتيجية الوطنية لمكافحة الفقر متعدد الأبعاد 2023-2030، حزيران 2023، رام الله، فلسطين.

References:

- Abbas, W. (2018). **The role of sustainable development policies in poverty reduction: Case studies of Algeria, Jordan, and Yemen** (Published doctoral dissertation.(in Arabic), Faculty of Economic Sciences, Commercial Sciences, and Management Sciences, Farhat Abbas University, Algeria
- Al-Khazai, H. (2009). Poverty and social, economic, and educational exclusion: A research study in Jordanian society(in Arabic), *Jordanian Society for Scientific Research*. Available at: [view.officeapps.live.com](http://www.officeapps.live.com)
- Al-Mosaed, N. (2018). Breadwinning women and poverty: A review of literature on the feminization of poverty in Saudi Arabia(in Arabic), *Journal of Social Scientists Association in Sharjah*, 35(137), 173–205
- Al-Najafi, S. (2008). *Macroeconomic policies and poverty, with a special reference to the Arab world* (1st ed.) (in Arabic), Beirut: Center for Arab Unity Studies.
- Al-Najjar, S. (2012). Feminization of poverty(in Arabic), *Political and International Journal*, Al-Mustansiriya University, College of Political Science, Iraq, (21), 2012.
- Al-Ramkh, S. M. (2011). Feminization of poverty between social exclusion and empowerment: An exploratory study of rural women in Egypt (Published research). (in Arabic), *Journal of the Faculty of Arts*, Alexandria University, 61(65), 1–72.
- Aminu, Z, Aminu, P. U., & Mudiare, O. (2024). Feminization of poverty in Nigeria and challenges to sustainable development. Retrieved April 20, 2024, Retrieved from <http://www.researchgate.net>.
- Antonuska, D. (2016). Feminization of poverty. Retrieved May 10, 2023, Retrieved from <http://www.academia.edu>.
- Nasser, A. Personal interview, (in Arabic), Database Officer at the Social Development Directorate, Jericho, (April 5, 2024)
- Azzouz, A., & Dheif, A. (2017). Causes of the poverty phenomenon and its measurement indicators.(in Arabic), *Ma'aref Journal*, 12(22), 323–340.
- Bianchi, M. S. (1999). Feminization and juvenilization of poverty: Trends, relative risks, causes and consequences. *Annual Review of Sociology*, 25(1), 307. Retrieved from <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.25.1.307>
- Brown, J. B, & Lichter, D. T. (2004). Poverty, welfare, and the livelihood strategies of nonmetropolitan single mothers. *Rural Sociology*, 69(2), 283–284.
- Bukhari, A, & Hariri, H. (2020). Feminization of poverty in Saudi Arabia: A survey study on Jeddah city.(in Arabic)*The International Journal of Publishing Scientific Studies*, 6(2), 114– 149.
- Christopher, K., England, P., Smeeding, T. M., & Phillips, K. R. (2002). The gender gap in poverty in modern nations: Single motherhood, the market, and the state. *Sociological Perspectives*, 45(3), Sage Publications.
- Dhawi, N. (2017). **Causes and manifestations of poverty in Algeria: 1990-2013** (Published doctoral dissertation). (in Arabic), Faculty of Economic Sciences, Commercial Sciences, and Management Sciences, Kasdi Merbah University, Ouargla, Algeria
- El-Laithi, H. (2005). Poverty eradication policy and gender equality in the Arab region.(in Arabic), *Islamic Horizons, Al-Dar Al-Mottaheda for Publishing*, Cairo University, Egypt, 12(49), 116–125.
- El-Sayed, M. (2016). Livelihood adaptation strategies for breadwinning women amid the phenomenon of poverty feminization in some Egyptian governorates.(in Arabic), *The Egyptian Journal of Agricultural Research*, 94(1), 303–331.
- Fadel, A. (2023). The phenomenon of poverty feminization and international and local response initiatives: An analytical study. (in Arabic), *The Iraqi Journal of Economic Sciences*, 21(78), 416–441.
- Faraj, K. (2017). Poverty: Causes and effects (Hay Tariq as a model). (in Arabic), *Journal of the College of Islamic Education for Educational and Human Sciences*, University Babylon, (36), 401–424.

- Ghant, S. (2007). Re-thinking the feminization of poverty in relation to aggregate gender indices. **Gender and Development Studies**, 15(2), 201–220. Published online January 22, 2007. Retrieved from www.tandfonline.com.
- Hassanein, K. (2020). Using brainstorming based on the six hats of thinking in group work to develop problem-solving skills among breadwinning women. (in Arabic), *Journal of Studies in Social Work and Human Sciences*, Egypt, 3(51), 845–882
- Haveman, R. (2018). **Causes of poverty**. University of Wisconsin-Madison, Institute of Research on Poverty. Retrieved June 15, 2023 Retrieved from www.irp.wisc.edu
- Ibn Al-Bishiyi, J. D. (2010). Concept of poverty.(in Arabic), *Al-Hewar Al-Mutamaddin*, Retrieved April 10, 2024, from www.ahwar.org/debat/show.art.asp
- Kimeny, M., & Mukun, J. (1995). Female headship, feminization of poverty, and welfare. **Southern Economic Journal**, 62(1), 44–52.
- Merabet, F. (2019). **Poverty alleviation between theory and practice: A comparative study of microfinance and Islamic microfinance** (Published doctoral dissertation).(in Arabic), University of Algiers, Faculty of Economic Sciences, Commercial Sciences, and Management Sciences, Algeria.
- Ministry of Social Development. (2023). **Cash assistance program**: Databases of Jericho and Jordan Valley Governorate, (in Arabic), May 2023. Jericho and Jordan Valley, Palestine
- Ministry of Social Development. (2023). **National strategy to combat multidimensional poverty 2023-2030 (in Arabic)**, June 2023, Ramallah, Palestine.
- Palestinian Central Bureau of Statistics. (2011). **Statistical Yearbook for Jericho and the Jordan Valley Governorate 3, (in Arabic)**, October 2011, Publication No. 1792, Ramallah, Palestine.
- Palestinian Central Bureau of Statistics. (2020). **Household expenditure and consumption database: Poverty estimation model for communities 2017. (in Arabic)**, Ramallah, Palestine.
- Palestinian Central Bureau of Statistics. (2023). **The situation of Palestinian women on the eve of International Women's Day. (in Arabic)**, Available at: www.pcbs.gov.ps
- Saber, O., & Kezkhani, A. (2007). Measuring poverty lines and indicators in Benslawwa and Daratu complexes for 2003.(in Arabic), *Tanmiyat Al-Rafidain*, University of Mosul, College of Commerce and Economics, 29(88), 153–175.
- Saleh, S. (2015). The phenomenon of breadwinning women and its implications: A field study in Al-Buhaira governorate.(in Arabic),*Journal of Educational and Human Studies*, 6(4), 387–408.
- Singgih, D., Fisip, S., & Mas'udah, S. (2020). Feminization of poverty program on female breadwinners in East Java, Indonesia. *Sosiologi Dialektika Journal*. Retrieved from www.researchgate.net.
- Ubaydat, J. (2007). **Feminization of poverty: Fact or fiction? Directions**, (in Arabic), *Al-Bayan*. Retrieved from www.albayan.ae
- Veeran, V. (2000). **Feminization of poverty**. *International Conference of the International Association of the Schools of Social Work*, 29th, Montreal, Canada.
- Women's Center for Legal Aid and Counseling (WCLAC). (2024). **Justice and equality for working women: (in Arabic)**, A statement on the occasion of May Day. Available at: www.wclac.org

The Effectiveness of a Cognitive-Behavioral Supervisory Program in Developing Counseling Skills Among Counselors of Shelter Centers Affiliated with the Ministry of Social Development

Mrs. Salim Hossam Odeh¹, Prof. Kamal Abdel Hafez Salama²

¹PhD student, Al-Quds Open University, Ramallah, Palestine

Ministry of Social Development.

Orchid No: 0009-0003-4940-3062

Email: sodeh@mosa.gov.ps

²Professor, Al-Quds Open University, Ramallah, Palestine

Orchid No: 0009-0007-4450-0778

Email: dr.ksalameh@gmail.com

Received:

16 Nov. 2024

Revised:

16 Nov. 2024

Accepted:

26 Jan. 2025

*Corresponding Author:

Mrs. Salim Hossam Odeh¹

Email:

sodeh@mosa.gov.ps

Citation:

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

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](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Abstract

Objectives: The study examined the effectiveness of a cognitive behavioral supervisory program in enhancing counseling skills among counselors at shelter centers under the Ministry of Social Development.

Methodology: A quasi-experimental design was employed with a sample of 30 counselors scoring low on the counseling skills scale. Participants were randomly assigned to experimental and control groups. The experimental group attended 12 weekly sessions, each lasting 90 minutes.

Result: Findings revealed statistically significant differences favoring the experimental group in the post-test counseling skills scale. Within the experimental group, post-test scores significantly surpassed pre-test scores, while no significant differences were observed between post-test and follow-up scores, confirming the program's effectiveness and sustainability over eight weeks.

Conclusion: The study recommends Palestinian universities establish specialized undergraduate, master's, and doctoral programs in counseling supervision to prepare professionals in this field.

Keywords: Cognitive-Behavioral Supervision, counseling skills, Ministry of Social Development.

فاعلية برنامج إشرافي معرفي سلوكي في تطوير المهارات الإرشادية لدى مرشدي مراكز

الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية

سليم حسام عودة¹، كمال عبد الحافظ سلامة²

¹طالب دكتوراه، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين

وزارة التنمية الاجتماعية.

²أستاذ دكتور، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين

المراسل المعتمد: سليم حسام عودة.

ملخص

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التعرف إلى فاعلية برنامج إشرافي معرفي سلوكي في تطوير المهارات الإرشادية لدى مرشدي مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية،

المنهجية: استعمال المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (30) مرشداً ومرشدة ممن سجلوا درجات منخفضة على مقياس المهارات الإرشادية، وقسموا عشوائياً إلى مجموعتين، إحداهما: تجريبية، والأخرى: ضابطة، وطبق البرنامج على المجموعة التجريبية، في جلسات بلغ عددها (12) جلسة، بواقع جلسة واحدة أسبوعياً، مدة كل منها (90) دقيقة.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس المهارات الإرشادية لصالح المجموعة التجريبية، وكانت الفروق دالة أيضاً بين القياسين القبلي والبعدي في استجابات أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، في حين لم تظهر فروق دالة بين القياسين البعدي والتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق في تطوير المهارات الإرشادية، واستمرارية فاعليته بعد فترة تتبعت مدتها ثمانية أسابيع.

وكان من أهم توصيات الدراسة دعوة الجامعات الفلسطينية لطرح برامج في البكالوريوس والماجستير والدكتوراه في مجال الإشراف في الإرشاد من أجل إعداد الكوادر المتخصصة في هذا المجال.

الكلمات المفتاحية: الإشراف المعرفي السلوكي، المهارات الإرشادية، وزارة التنمية الاجتماعية.

مقدمة

يعدّ الإشراف عنصراً مهماً وفاعلاً في عملية تدريب المرشدين، ويعد النموذج الإشرافي المعرفي السلوكي الأكبر أثراً والأكثر تطوراً وفعالية البرامج التدريبية الإشرافية الإرشادية، فالمشرف هو المبدع الذي يرسم أجمل اللوحات ليتعلم رسمها المرشد المتدرب، ويعدّ الهدف الأساس الذي يستند إليه الإشراف المعرفي السلوكي هو تعليم المرشدين المتدربين مهارات إرشادية وسلوكية مناسبة لتطوير ذواتهم ومساعدتهم على تجنب ممارسة السلوكات غير المناسبة في مجال الإشراف في الإرشاد.

وتعرف المهارة الإرشادية بأنها: مجموعة من الفنيات التي يمتلكها المرشد، ويستعملها في أثناء العملية الإرشادية مثل: مهارة الإصغاء، ومهارة التعاطف، وتحليل المشكلة، ومهارة التقبل (المصري، 2010).

فعند البدء في تدريب المرشدين على المهارة تكون هناك مجموعة من الأساليب التي يمكن استعمالها، ويرى كل من (جلبرت وإيفانز) (Gilbert & Evans, 2000) أن المدرب يجب أن يكون ماهراً وخبيراً في آن واحد، ولديه أسلوب يجمع بين الاتجاهات النظرية والعملية، وذلك للعمل على تحقيق الأهداف الضرورية، أكثر من مجرد الاهتمام بمجموع الفروق بين الاتجاهات والأساليب المختلفة.

وقد أوضح أبو أسعد (2011) أن الإرشاد ما هو إلا عملية تعتمد على تكوين علاقة إرشادية بين المرشد والمسترشد، يتولى فيها المرشد الخبير الماهر المهني والمتخصص مساعدة المسترشد على القيام بحل مشكلاته، وتحمل مسؤولياته تجاه سلوكه، وينبثق عن الإرشاد عملية إرشادية متواصلة في عملية تعليمية تساعد الفرد على أن يفهم نفسه بالتعرف إلى الجوانب الكلية لمشكلته الشخصية حتى يتمكن من اتخاذ قراراته؛ والمرشد قد يكون مرشداً مدرسياً (تربوياً)؛ أو مرشداً متخصصاً في الإرشاد الأسري، أو مرشداً متخصصاً في الإرشاد المهني، والمرشد بالشكل العام يعمل في إحدى المؤسسات العامة، أو الخاصة التي تهتم بمشكلات المسترشد، ومن المرشدين من يعمل في المراكز الإيوائية التي تهتم بمشكلات المسترشد.

وعلى الرغم من أهمية المراكز الإيوائية في المجتمع ودورها، إلا أنه يواجهها مخاطر عدّة، وتزداد أهمية تلك المخاطر من الفئة المستهدفة من نساء وأطفال ومسنين، وتعدّ المراكز الإيوائية مراكز بديلة عن الأسرة لظروف خارجة عن ظروف الأسر اجتماعياً أو اقتصادياً أو سياسياً. والمراكز الإيوائية هي أحد أشكال نظام الرعاية المؤسسية البديلة للأطفال الذين يعانون من الحرمان الأسري، أو يتعرضون للأخطار، ومنها خطر الانحراف، وتقدم هذه المراكز العديد من الخدمات بتقديم وجبات الطعام، وبرامج في مجال الإرشاد النفسي، وبرامج ترفيهية، وبرامج تعليمية تخدم هذه الفئات من أجل المحافظة عليها، وضمان العيش بكرامة أسوة بباقي فئات المجتمع (Goldman, 2020).

وحديثاً أنشئت مؤسسات الإيواء الحكومية والأهلية التي تراعي أطفال الشوارع (أطفال بلا مأوى) حيث توفر لهم الرعاية البديلة للأطفال في تقديم الرعاية الاجتماعية وتقديم خدمات الآتية: الدعم النفسي والاجتماعي، الصحية، التعليمية، المأوى، الملابس والسكن، عن طريق برامج لمحاولة إشباع حاجات الأطفال المتنوعة، وابتعاد الأطفال عن حياة الشوارع بل وتحقيق التكيف مع حياة المؤسسة، وذلك عن طريق محاولة تحسين البرامج، وتعديل أهدافها باستمرار، وقد ظهرت الحاجة إلى التطوير المستمر لبرامج المؤسسات الإيوائية، والتي تحتل البرامج الصحية أهمية خاصة داخلها؛ لأنها لا تقابل احتياجات الطفل الصحية فقط، ولكنها تتفق مع طبيعة السلوك الطبيعي الصحي بين هؤلاء الأطفال، وعلى طفل الشارع أن يتحول من حياة الشارع إلى الحياة داخل المؤسسة الإيوائية، وأن يقبل على برامجها ويتقبلها حيث إن الحياة في المؤسسة الإيوائية ليست إجبارية بل هي اختيارية (محمد، 2007).

ومن هنا برزت الحاجة إلى تطوير الأداء المهني للمرشدين، بسبب تزايد حاجة الأشخاص للإرشاد النفسي والتربوي، نتيجة للظروف المحيطة بهم نتيجة: الحروب والكوارث الطبيعية والصدمات وفقدان شخص عزيز، وما يشهده العالم من تطور تكنولوجي

سريع، مما أدى بالأشخاص إلى البحث عما يخفف عنهم ضغوطات الحياة، واللجوء إلى مرشدين نفسيين، يساعدهم على ذلك (أبو مزيد، 2015).

ويعدّ الإشراف المعرفي السلوكي من أفضل وأحدث التصورات في مجال الإشراف، ويستند إلى أهمية العمليات العقلية في تنمية السلوك وتعديله، فالنظرية المعرفية السلوكية ترى بأن سلوك الفرد ليس ناتجا عن تفاعل بين المثيرات البيئية، إنما هناك عوامل معرفية لدى الفرد هي المسؤولة عن سلوكياته، مثل: ثقافته، ومفهومه عن ذاته، وخبراته، وأنماط تربيته وأساليب تنشئته، وطرق تفكيره سواء أكانت عقلانية أم غير عقلانية، وعلى مدى تفاعل حديثه الداخلي مع بنيته المعرفية (أبو أسعد، 2014).

ويتمثل الافتراض الأساسي للمنهج المعرفي السلوكي للإشراف بأن سلوك المرشدين المتدربين وتأثيرهم يجري التحكم به من إدراكاتهم، ويتمثل الافتراض الآخر بأن الناس يتعلمون السلوكيات، ويحافظون عليها بما يترتب على نتائج السلوك؛ حيث إن السلوك محكوم بنتائجه. ولذلك يتجلى الغرض من الإشراف في تعزيز سلوكيات الاستثارة المناسبة مع القضاء على السلوكيات غير المتكيفة (الشريفيين ومقدادي، 2021).

وبهذا الصدد فإن تركيز الإشراف المعرفي السلوكي ينصب على أن يكون تعليميا وشخصيا ومهنيا، وعلى الأداء وضمن رعاية المسترشدين، وعلى تعزيز مهارات المرشد المتدرب (أي سلوكيات الاستثارة) من التعليم، وتحدي الإدراك، والسلوكيات غير المتكيفة (Kindsvatter, Granello, & Duba, 2008).

ويستند النموذج الإشرافي السلوكي على مبادئ التعليم السلوكي القائم على مبادئ عملية التعلم التي جاءت رداً على نظرية التحليل النفسي حيث قامت على فكرة التعليم الشرطي الإجرائي، واستعملت بعض التكتيكات مثل (التعزيز، العمر، لعب الدور)، والفكرة الرئيسية التي يقوم عليها الإشراف السلوكي هو تعديل السلوك غير المتكيف دون الإشارة إلى الأسباب، ومساعدة المسترشدين في الوصول إلى أهداف عُرِفَتْ بصورة سلوكية (الداهري، 2016).

ويعتمد الإشراف المعرفي السلوكي بشكل أساسي على الإقناع الجدلي التعليمي، والذي يتضمن العديد من الفنيات في تقديم الإشراف، وقيامه بالدور المكلف من جهة، وتوضيح العلاقة بين الأفكار غير المنطقية وغير العقلانية من جهة أخرى، وبين ما يعانيه المرشد المتدرب من اضطرابات من ناحية أخرى، وما يترتب عليه من مشاعر سلبية قد تحد من أدائه الوظيفي في مختلف المجالات، ويجري الإقناع من عملية التعليم والتعلم القائمة على العلاقة الإشرافية التي تنشأ بين المشرف والمرشد المتدرب، ومدى القوة التي تتسم بها هذه العلاقة (Ellis, Krenzel & Beck, 2002).

والإشراف هنا يقدم مجموعة من المعارف والأساليب والمهارات التي يمكن أن تستعمل في توجيه المرشدين وتدريبهم في أثناء العمل. حيث يمثل ذلك الجهد الذي يبذله المشرفون والمديرون لمساعدة المرشدين على تطوير أدائهم، والتغلب على مشكلاتهم، وضعفهم في الأداء بالتوجيه الدائم والمستمر الذي يقوم به المشرف في أثناء متابعته لأداء المرشدين، يضاف إلى ذلك أنه يُستعمل في النهوض بأداء العاملين الجدد في وقت قصير (هلال، 2000).

ومن وجهة نظر الباحث فإن المرشدين النفسيين في المؤسسات الإيوائية بحاجة إلى تطوير عملهم المهني، وتطوير المهارات الإرشادية لديهم، من أجل التغلب على التحديات في مجال عملهم، لأن طبيعة عمل المرشدين في المؤسسات الإيوائية بحاجة إلى تطوير أدائهم المهني، وذلك لصعوبة الحالات، والتدخلات المهنية التي بحاجة إلى جهد كبير من المرشدين النفسيين في المؤسسات الإيوائية التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية للأطفال الجانحين، والأطفال المعرضين لخطر الانحراف، والنساء المعنفات، والمسنين، والأشخاص ذوي الإعاقة المتواجدين في هذه المؤسسات.

وقد تناولت دراسات عدة فاعلية برنامج إشرافي معرفي سلوكي في تطوير المهارات الإرشادية لدى مرشدي مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية، منها: دراسة مصاروه (2022) التي هدفت إلى فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى النموذج المعرفي في

خفض مستوى الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين في محافظة إربد، تكونت عينة الدراسة من (30) مرشدا ومرشدة من المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية، والخاصة في مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد، واستعمل الباحث المنهج شبه التجريبي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاحتراق النفسي، وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية، كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية لمقياس الاحتراق النفسي، وأبعاده بين القياسين البعدي والمتابعة.

وأشارت دراسة هيس (Hess, 2022) حول تأثير تدريب مهارات السلوك (BST) بالاقتران مع قيم وتدريب العمل الملتمزم على تطوير مهارات العلاقة الإشرافية لدى محلي السلوك. جرى استعمال تصميم خط أساس متعدد متزامن عبر المشاركين لتقييم اكتساب مهارات مثل مشاركة القيم الشخصية، وإعطاء التغذية الراجعة وطلبها، وتتبع الأهداف والإجراءات وتوثيقها. يضاف إلى ذلك، ما جرى من تقييم تأثير التدريب على القياسات السابقة واللاحقة للاحتراق المهني والتعاطف الذاتي ومعرفة (ACT) والعيش المقدر. أظهرت النتائج أن جميع المشاركين حققوا الاجتياز في تحليل المهمة الخاص بالعلاقة الإشرافية، وزيادة في المعرفة الكلية لـ (ACT). يضاف إلى ذلك، التحسينات في خطر الاحتراق المهني المُبلَّغ عنه، والتعاطف الذاتي، والعيش المقدر. وأشار المشاركون إلى أن التدريب كان تدخلاً اجتماعياً صالحاً للمحللين السلوكيين المعتمدين حديثاً، وأفادوا بأنهم زادوا استعمال هذه المهارات في أعمالهم السريرية العادية، ومناقشة التطبيقات المستقبلية، والتوصيات لدمج القيم، والعمل الملتمزم في الإشراف السلوكي.

سعت دراسة (وونغ وليونغ) (Wong & Leung, 2020) إلى التعرف إلى التوجه للإشراف على مجموعة من المرشدين المتطوعين لتشكيل مجموعات دعم نفسي عبر الإنترنت في أثناء جائحة (كورونا)، وقد أجريت الدراسة في جامعتي (بكين وهونغ كونغ) في الصين، على عينة تتكون من (120) مرشداً، وقُسموا إلى ثمانية فرق، وجرى خلال البرنامج إجراء (28) جلسة إشرافية، وكانت المنهجية المتبعة هي شبه التجريبية، وخلل المحتوى لقياس مدى تقدم وتقبل المرشدين للإرشاد عبر الإنترنت في وقت الأزمات. واستعملت مقاييس الصدمة الواعية، وردود الفعل النفسية لكلٍ من المرشدين والمسترشدين، ومن أهم النتائج التي أشار إليها التحليل أن المرشدين المتطوعين مروا بثلاث مراحل مختلفة، هي: الارتباك والتسويق والتكيف مع أوضاع الأزمات المتغيرة.

وتناولت دراسة (فيشر وميندز) (Fischer & Mendez, 2019) موضوع زيادة استعمال الممارسات القائمة على الأدلة في تقديم المشورة وفق منهجية الإرشاد المعرفي السلوكي باعتباره منهج إشرافي في الممارسة الخاصة بالصحة العقلية، حيث تناولت الدراسة تطبيق الإشراف على الإرشاد السلوكي في قطاع الصحة العقلية، حيث تركزت الدراسة على ملائمة هذا النموذج الإشرافي في مجال الممارسة لاعتماده على التوجه العملي والأسس التجريبية، وبالنظر إلى الواقع نجد أن هناك بعض التحديات في مجال الصحة العقلية الخاصة بإرشاد المستفيدين، وأكدت الدراسة على فعالية النموذج الخاص بالإرشاد المعرفي السلوكي، وأهميته في مجال عملية الإشراف والإرشاد، وتؤكد على تعزيز استعمال هذا النموذج من تلقى الممارسين له تدريبات على استعماله بالتزامن مع نماذج إرشادية أخرى في إطار المنهج التكامل في عمليتي الإشراف والإرشاد.

وسعت دراسة كتانة (2019) إلى التعرف إلى أثر برنامج إشرافي إرشادي يستند إلى النموذج المعرفي السلوكي في خفض ضغوط العمل لدى المرشدين التربويين في محافظة رام الله والبيرة. وقد تكونت عينة الدراسة من (30) مرشداً ومرشدة ممن يعملون في مدارس مديرية التربية والتعليم في رام الله، وتمثلت أدوات الدراسة بالبرنامج الإشرافي الإرشادي المكون من (12) جلسة مستنداً إلى النموذج المعرفي السلوكي، ومقياس ضغوط العمل. واستعمل الباحث المنهج شبه التجريبي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة في ضغوط العمل لصالح المجموعة التجريبية التي تلقى أفرادها برنامجاً إرشادياً يستند إلى النموذج المعرفي السلوكي، وكانت الفروق دالة إحصائية أيضاً بين القياس القبلي والبعدي على المجموعة

التجريبية لصالح القياس البعدي، كما أظهرت فروقاً دالة إحصائية أيضاً بين القياس البعدي، والتتبعي لصالح القياس التتبعي، والذي طُبّق بعد ستة أسابيع من انتهاء البرنامج الإرشافي الإرشادي.

أما دراسة الفرسان (2021) هدفت للتعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض المهارات الإرشادية للمرشد النفسي لدى عينة من طالبات الدراسات العليا الملتحقات ببرنامج الماجستير مسار الإرشاد النفسي في جامعة الملك عبد العزيز. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وتمثلت أهم النتائج بوجود فروق دالة إحصائية في مستوى المهارات الإرشادية للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائية على استمارة تقييم المشرف للمهارات الإرشادية للمرشدات المتدربات لصالح التقييم البعدي، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية على استمارة رضا المسترشد عن العملية الإرشادية لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى المهارات الإرشادية للمجموعة التجريبية بين القياسين البعدي، والتتبعي.

هدفت دراسة (هنتر) (Hunter,2021) إلى رفع الكفاءة الذاتية، والمهارة الإرشادية، وتقديم الإشراف حول توظيف العلاج الواقعي الإرشادي إلكترونياً، وتكونت العينة من (3) مرشدين، واستعملت المنهج شبه التجريبي، وطبق البرنامج لمدة تسعة أسابيع. استعمل الباحث مقياسي المهارة والكفاءة الذاتية الذي طُوّر لأغراض الدراسة وطُبّق البرنامج إلكترونياً، واستند إلى العلاج الواقعي، وأشارت النتائج إلى أنه بالنسبة لاثنتين من المشاركين الثلاثة، زاد التقرير الذاتي للمهارات والكفاءة الذاتية بشكل ملحوظ خلال مرحلة الإشراف، ولم يكن لدى المشارك الثالث تغيير كبير في التقرير الذاتي للمهارات أو الكفاءة الذاتية. وقام المشاركون الثلاثة بتقييم عملية الإشراف بشكل إيجابي، مشيرين إلى أن النموذج عزز التقييم الذاتي والمساءلة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها أن الإشراف القائم على العلاج الواقعي قد يكون نموذجاً فعالاً لبعض المشرفين.

أما دراسة الغافري (2020) فهدفت إلى قياس أثر برنامج تدريبي مقترح لتطوير مهارات الاتصال الإرشادية في المقابلة لدى المرشدين النفسيين في منطقة الظاهرة بسلطنة عمان، واستعمل الباحث فيها المنهج شبه التجريبي. وفيما يتعلق بأدوات الدراسة أعد الباحث برنامجاً تدريبياً مكوناً من (13) جلسة تدريبية، كما أعد مقياس تقدير أداء المرشد النفسي لمهارات الاتصال الإرشادية في المقابلة، على عينة اشتملت (30) مرشداً، وزعوا في مجموعتين تجريبية وضابطة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية في مهارات الاتصال الإرشادية في المقابلة تعزى للبرنامج التدريبي، مما دل على أثر البرنامج التدريبي في تطوير تلك المهارات. كما قام الباحث بتطبيق مقياس تتبعي لبيان أثر التدريب على البرنامج التدريبي لدى أفراد المجموعة التجريبية، وأظهرت المقارنة بين القياسين وجود فروق دالة إحصائية لصالح القياس التتبعي.

أما دراسة (زيرين) (Zeren et al.,2020) فقد سعت إلى التحقيق في فعالية الاستشارة الفردية عبر الإنترنت مقارنة بالإرشاد الوجيه فيما يتعلق بالرفاهية الذاتية لطلاب الجامعات في تركيا، وجرى فيها استعمال المنهج المختلط. أما أدوات الدراسة فتمثلت ببرنامج إرشادي أعده الباحث، ومقياس الرضا عن الحياة، وجدول التأثير الإيجابي والسلبي. وتكونت عينة الدراسة من (45) طالباً جامعياً، قُسمت إلى مجموعتين كالتالي: (21) طالباً تلقوا الإرشاد عبر الإنترنت، و(24) طالباً تلقوا الإرشاد وجهاً لوجه. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنه لا يوجد تأثير تفاعلي كبير على الرفاهية الذاتية للمشاركين في المجموعات المختلفة، ولم تختلف النتائج فيما يتعلق بدرجات الرفاهية الذاتية التي جرى قياسها على ثلاث مرات (الاختبار القبلي، والبعدي، والتتبعي).

ومن الاطلاع والمراجعة للدراسات السابقة التي تم تناوله، يلاحظ أن هذه الدراسات تتفق مع الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في تناول متغيرات الإشراف المعرفي السلوكي، والمهارات الإرشادية، وتسلط الضوء على نقص الدراسات المحلية التي تتناول هذه المتغيرات مجتمعة. وتهدف الدراسة إلى رفع مستوى المهارات الإرشادية، مما يجعلها فريدة من نوعها مقارنة بدراسات أخرى. استعملت الدراسة المنهج شبه التجريبي، كما طورت أدوات (سيكومترية) جديدة للتعرف إلى البرنامج الإرشافي. بينما تشابهت مع بعض الدراسات المحلية والأجنبية في المنهج، إلا أنها تميزت بكونها الدراسة الأولى التي تركز على رفع المهارات الإرشادية لدى

المرشدين في وزارة التنمية الاجتماعية. وبالتالي، تقدم الدراسة إضافة جديدة للأبحاث المحلية والعربية، مما يسهم في تطوير المعرفة في هذا المجال.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

بدأت مشكلة الدراسة من ملاحظة الباحث وإحساسه بانخفاض لبعض المهارات الإرشادية لدى المرشدين العاملين في وزارة التنمية الاجتماعية بشكل عام، والمرشدين العاملين في مراكز الإيواء بشكل خاص، والتي تعرقل العمل الإرشادي، وتؤدي إلى خفض الأداء المهني الفعال لمرشدي مراكز الإيواء في وزارة التنمية الاجتماعية، مما يمنع تحقيق أهداف العملية الإرشادية المختلفة. ولأهمية الإشراف في الإرشاد، وما يرافقه من إعداد واستعداد منظم ومخطط، ونمو مهني في المجال المعرفي والمهاري، ورأى الباحث أهمية اكتساب المهارات اللازمة في عمل المرشد من أجل أن يقوم بمسؤولياته العلمية والمهنية بالشكل المناسب، ونظراً لندرة الدراسات والبحوث التي تناولت البرامج الإشرافية المعرفية السلوكية في تطوير المهارات الإرشادية لدى المرشدين (في حدود علم الباحث) جاءت هذه الدراسة؛ والغرض منها استقصاء فاعلية برنامج إشرافي معرفي سلوكي في تطوير المهارات الإرشادية لدى مرشدي مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية. ومن الاطلاع على الإطار النظري، وعدد من الدراسات السابقة منها، دراسة المهيرة وطنوس (2016)؛ دراسة كنانة (2019)؛ دراسة بدير والمهيرة (2018)؛ دراسة وونغ وليونغ (Wong & Leung, 2020)، جرى التوصل إلى ضرورة إجراء هذه الدراسة التي تبرز أهمية ودور الإشراف لدى المرشدين، ومن استعمال برنامج إشرافي معرفي سلوكي لتطوير المهارات الإرشادية لدى مرشدي مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية. وتمثل السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج إشرافي معرفي سلوكي في تطوير المهارات الإرشادية لدى مرشدي مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية؟ وقد تفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: هل توجد فروق جوهرية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس تطوير المهارات الإرشادية في القياس البعدي؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق جوهرية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس تطوير المهارات الإرشادية في القياسين القبلي والبعدي؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق جوهرية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الإرشادية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج الإشرافي؟

فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد صيغت الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس تطوير المهارات الإرشادية في القياس البعدي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس تطوير المهارات الإرشادية في القياسين القبلي والبعدي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس تطوير المهارات الإرشادية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهرين.

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. اختبار فاعلية برنامج إشرافي معرفي سلوكي في تطوير المهارات الإرشادية لدى مرشدي مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية، والتحقق من استمرار فاعليته.
2. الكشف عن حجم الأثر للبرنامج الإشرافي المعرفي السلوكي المطبق في تطوير المهارات الإرشادية لدى مرشدي مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية
3. توفير برنامج إشرافي معرفي سلوكي مقنن وخاص بمجتمع الدراسة يمكن استعماله من المتخصصين في توفير برنامج الحالات المشابهة.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة من موضوعها المتعلق في تطوير المهارات لدى مرشدي مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية، مع الأخذ بعين الاعتبار أن هذه الدراسة تركز على الجانبين النظري والتطبيقي، ويمكن أن تحدد أهمية الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية في النظرية المعرفية السلوكية، وهما: تطوير المهارات لدى مرشدي مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية، على حد علم الباحث، وافقار البيئة الفلسطينية، وبخاصة وزارة التنمية الاجتماعية للدراسات التي تتعامل وتوجه وترشد المشكلات والاضطرابات ونقص المهارات، وفي إطار تطبيقي لبرامج إرشادية، استعمل الباحث المنهج شبه التجريبي. ومن هنا جاءت الحاجة إلى مثل هذه الدراسة وهذا البرنامج الإشرافي.

الأهمية التطبيقية:

تتمثل أهمية الدراسة التطبيقية في الآتي:

- تطوير برنامج معرفي سلوكي مناسب وفاعل في تطوير مهارات مرشدي مراكز الإيواء في وزارة التنمية الاجتماعية.
- تزويد المرشدين والعاملين في مجال الإرشاد التربوي والنفسي في فلسطين ببعض الأنشطة والمهارات والأساليب المتعلقة بالبرنامج المعرفي السلوكي لتطوير مهارات مرشدي مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية.
- توفير أدوات قياس مقننة للمتغيرات النفسية في مجال الإرشاد التربوي والنفسي التي من الممكن أن تساعد المرشدين والمتخصصين في توظيفها في البيئة الفلسطينية.

حدود الدراسة ومحدداتها

يمكن أن تحدد نتائج الدراسة وتعميماتها على النحو الآتي:

الحدود الموضوعية: فاعلية البرنامج الإشرافي التدريبي المعرفي السلوكي في تطوير مهارات مرشدي مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في العام (2024).

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في وزارة التنمية الاجتماعية (قاعة وزارة التنمية الاجتماعية الطابق سالب اثنين).

الحدود البشرية: طبق البرنامج الإشرافي على عينة الدراسة المكونة من (15) من الذكور والإناث من المرشدين في مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية.

الحدود المفاهيمية: تتحدد نتائج هذه الدراسة بناء على المفاهيم والمصطلحات الواردة فيها وما تشتمل عليه من أبعاد وما تتضمنه من مجالات.

الحدود الإجرائية: تتحدد الدراسة الحالية بالأدوات والمقاييس المستعملة فيها، وما تتمتع به من خصائص (سيكومترية).

محددات الدراسة: الحرب التي طرأت على غزة في أثناء التحضير للبرنامج الإرشافي، وما سببته من أجواء لدى بعض المرشدين المشاركين مشكلات عديدة من أهمها الحواجز العسكرية، وصعوبة التنقل إلى مدينة رام الله لحضور البرنامج.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

البرنامج الإرشافي المعرفي السلوكي: "تصميم منظم على أسس علمية، ويحتوي مجموعة من الأساليب والإجراءات التي تهدف إلى إكساب المشرفين المعرفة والمهارة الخاصة بالنموذج الإرشافي المعرفي السلوكي" (شنيور وحمد، 2017: 3).

التعريف الإجرائي للبرنامج الإرشافي المعرفي لسلوكي: "يعرف بأنه مخطط يضم مجموعة من الجلسات الإرشافية التدريبية بواقع (12) جلسة تدريبية، مدة الجلسة الواحدة (90) دقيقة وفق النموذج المعرفي السلوكي في الإشراف الإرشادي لتدريب المرشدين على مجموعة متنوعة من الأساليب والمهارات والإجراءات والأنشطة والفنيات والآليات السلوكية والمعرفية بهدف تطوير مهاراتهم الإرشادية".

المهارات الإرشادية: "هي المهارات الأساسية لعمل المرشد، وتتضمن مهارات الإصغاء وإعادة الصياغة، وعكس المشاعر، ومهارة طرح الأسئلة، والتحدي، ومهارة كشف الذات، وإعطاء المعلومات، والتفسير، بالإضافة إلى المهارات المستمدة من الأساليب السلوكية المعرفية، مثل: القياس وتحديد الهدف واستعمال أساليب الاشتراط الإجرائي، والاشتراط التقليدي في تعديل السلوك، وأساليب إعادة البناء المعرفي، وتعديل الأفكار غير المنطقية وغير الواقعية" (Cormier, 2003).

المهارات الإرشادية إجرائياً: "هي الدرجة التي يحصل عليها المرشد على مقياس المهارات الإرشادية"

وزارة التنمية الاجتماعية: "هي المؤسسة الرئيسية المؤكدة التي تقدم الخدمات الاجتماعية في قطاع الحماية الاجتماعية في فلسطين لبناء نظام حماية اجتماعية كفؤ وعادل وشفاف وفعال، وفق نهج مبني على الحقوق من أجل مكافحة الفقر والتمهيش والاقتصاد الاجتماعي، وهو نظام يعزز صمود المواطنين، ويساعدهم في التغلب على الأزمات الاقتصادية والاجتماعية بمجموعة من السياسات والبرامج المترابطة سواء على صعيد الوقاية أم الحماية أم التمكين أم التأهيل الفردي والجماعي" (وزارة الشؤون الاجتماعية، 2015).

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: استعمال المنهج شبه التجريبي، من أجل تقصي فاعلية برنامج إشرافي معرفي سلوكي في تطوير المهارات الإرشادية لدى مرشدي مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية، وباعتبار أن المنهج شبه التجريبي هو الأنسب لهذه الدراسة، ويحقق أهدافها بالشكل الذي يضمن الدقة، والموضوعية والتكامل في نتائجها.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع مرشدي مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية وعددهم (102) من المرشدين، وذلك حسب إحصائيات وزارة التنمية الاجتماعية للعام (2023/2024 م).

عينة الدراسة

أولاً - العينة الاستطلاعية: للتحقق من الخصائص (السيكومترية) لمقياس المهارات الإرشادية، طبق مقياس المهارات الإرشادية على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها الأصلية (الميدانية)، وقوامها (30) مرشداً ومرشدة من مرشدي مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية.

ثانياً - عينة الدراسة الميدانية (التجريبية): وزعت أداة الدراسة على عينة مكونة من (45) من مرشدي مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية، وذلك بهدف اختيار عينة الدراسة التجريبية، والضابطة المكونة من (30) من الذين حصلوا على أدنى الدرجات

على مقياس المهارات الإرشادية، وقد قسموا بالمزوجة حسب درجاتهم على المقياس مناصفة إلى مجموعتين، إحداها تجريبية والأخرى ضابطة، بواقع (15) لكل مجموعة.

الجدول (1) توزيع عدد أفراد العينة حسب نوع المجموعة ووقت القياس في القياسات القبليّة والبعدية		
نوع المجموعة	القياس القبلي	القياس البعدي
المجموعة التجريبية	15	15
المجموعة الضابطة	15	15

أدوات الدراسة وخصائصها:

لتحقيق أهداف الدراسة، عمل الباحث على تطوير أدوات الدراسة بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة، وحسب الآتي:

أولاً: مقياس المهارات الإرشادية لدى مرشدي مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية:

استندت الدراسة إلى مقياس الطموني وشاهين في دراسة (2021) المهارات الإرشادية لدى المرشدين التربويين في مدارس محافظة طولكرم الحكومية/ مجلة الجامعة العربية الأمريكية للبحوث، ودراسة بدير والمهايرة (2018) فاعلية برنامج إشرافي يستند إلى النموذج السلوكي في الإرشاد في تنمية مهارات بناء العلاقة الإرشادية، وخفض قلق الأداء لدى طلبة التدريب الميداني في الإرشاد في الجامعة الأردنية، وجرى تطوير المقياس للدراسة الحالية، ومن ثم العمل على تقنيته بما يتلاءم مع أهداف وعينة الدراسة والبيئة الفلسطينية، ويتوقع أن يتكون المقياس في صورته الأولى من (50) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد: البعد الأول بعد المهارات المهنية، ويشمل مهارات: (إدارة الوقت، الإرشاد الفردي، الإرشاد الجمعي) والبعد الثاني بعد الإصغاء والاستجاب، ويشمل مهارات: (عكس المشاعر، الإصغاء، التعاطف والتفهم، الاتصال والتواصل)، والبعد الثالث، ويشمل مهارتي: (حل المشكلات واتخاذ القرارات، توكيد الذات).

الخصائص (السيكومترية) لمقياس المهارات الإرشادية

أ- صدق المقياس

أُستعمل نوعان من الصدق :

أولاً- الصدق الظاهري (Face Validity) :

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس المهارات الإرشادية، فقد عُرض المقياس بصورته الأولى 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، واستناداً إلى ملاحظات المحكمين، فقد غُذلت صياغة بعض الفقرات.

ثانياً- صدق البناء Construct Validity :

من أجل التحقق من الصدق للمقياس استعمل صدق البناء، على عينة استطلاعية مكونة من (30) من مرشدي مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستعمل معامل ارتباط (بيرسون) (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس (المهارات الإرشادية)، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية لمقياس المهارات الإرشادية، كما هو مبين في الجدول (2):

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس المهارات الإرشادية بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وقيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30):

الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال
مهارات الإرشاد الفردي	مهارات الإرشاد الجمعي	مهارات إدارة الوقت	مهارات عكس المشاعر	مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار	مهارات التواصل والتواصل
1.71**	13.85**	7.68**	18.64**	37.63**	32.62**
2.69**	14.81**	8.78**	19.85**	38.61**	33.66**
3.76**	15.93**	9.57**	20.74**	39.73**	34.68**
4.57**	16.67**	10.68**	21.83**	40.62**	35.64**
5.71**	17.76**	11.68**	22.36*	41.70**	36.58**
-	-	12.77**	23.76**	42.36*	37.62**
درجة كلية للبُعد	درجة كلية للبُعد	درجة كلية للبُعد	درجة كلية للبُعد	درجة كلية للبُعد	درجة كلية للبُعد
86**	78**	59**	95**	82**	76**
مهارات التعاطف	مهارات الإصغاء	مهارات عكس المشاعر	مهارات التواصل والتواصل	مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار	مهارات التواصل والتواصل
28.39*	23.76**	18.64**	32.62**	37.63**	32.62**
29.69**	24.74**	19.85**	33.66**	38.61**	33.66**
30.45**	25.59**	20.74**	34.68**	39.73**	34.68**
31.59**	26.65**	21.83**	35.64**	40.62**	35.64**
-	27.47**	22.36*	36.58**	41.70**	36.58**
درجة كلية للبُعد	درجة كلية للبُعد	درجة كلية للبُعد	درجة كلية للبُعد	درجة كلية للبُعد	درجة كلية للبُعد
64**	82**	95**	76**	82**	76**
مهارات توكيد الذات	مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار	مهارات التواصل والتواصل	مهارات التواصل والتواصل	مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار	مهارات التواصل والتواصل
42.90**	37.63**	32.62**	32.62**	37.63**	32.62**
43.61**	38.61**	33.66**	33.66**	38.61**	33.66**
44.39*	39.73**	34.68**	34.68**	39.73**	34.68**
45.62**	40.62**	35.64**	35.64**	40.62**	35.64**
46.68**	41.70**	36.58**	36.58**	41.70**	36.58**
درجة كلية للبُعد	درجة كلية للبُعد	درجة كلية للبُعد	درجة كلية للبُعد	درجة كلية للبُعد	درجة كلية للبُعد
61**	83**	76**	76**	83**	76**

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01 < p)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (2) أن قيم معامل ارتباط الفقرات: (5، 22)، كانت ذات درجة غير مقبولة، وغير دالة إحصائياً، وتحتاج إلى حذف، أما باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (32-93)، وكانت ذات درجات مقبولة، ودالة إحصائياً؛ إذ ذكر (جارسيا، 2011) (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (30) تعدّ ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (30- أقل أو يساوي 70) تعدّ متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (70) تعدّ قوية، لذلك حذفت الفقرات: (5، 22)، وأصبح عدد فقرات المقياس للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية (44)، فقرة.

ثبات مقياس المهارات الإرشادية:

للتأكد من ثبات مقياس المهارات الإرشادية، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) من مرشدي مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، وأبعاده، فقد استعملت معادلة (كرونباخ ألفا) (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد استخراج الصدق (44) فقرة، والجدول (3) يوضح قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس المهارات الإرشادية، كما في الآتي:

البيد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
مهارات إدارة الوقت	5	.83
مهارات الإرشاد الجمعي	6	.76
مهارات الإرشاد الفردي	5	.86
مهارات عكس المشاعر	4	.85
مهارات الإصغاء	5	.83

0.80	4	مهارة التعاطف
0.89	5	مهارة الاتصال والتواصل
0.65	5	مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار
0.89	5	مهارة توكيد الذات
0.94	44	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول (3) أن قيم معامل ثبات (كرونباخ ألفا) لمجالات مقياس المهارات الإرشادية تراوحت ما بين (0.65-0.89)، كما يلاحظ أن معامل ثبات (كرونباخ ألفا) للدرجة الكلية بلغ (0.94). وتعد هذه القيم مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

تصحيح مقياس المهارات الإرشادية

تكون مقياس المهارات الإرشادية في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (44)، فقرة موزعة على تسعة مجالات كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للمهارات الإرشادية. باستثناء الفقرات: (1، 2، 3، 4، 6، 7، 35، 36)؛ التي مثلت الاتجاه السلبي (العكسي) للمهارات الإرشادية إذ عكست الأوزان عند تصحيحها، وذلك لصياغتها بالاتجاه السلبي.

وقد طُلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج (ليكرت) (Likert) الخماسي، 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.

تكافؤ المجموعات لمقياس المهارات الإرشادية:

للتحقق من تكافؤ المجموعات استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس المهارات الإرشادية في القياس القبلي، تبعاً إلى متغير المجموعة (ت) تبعاً إلى متغير المجموعة على مقياس المهارات الإرشادية في القياس القبلي الحسابية استعمل اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية واختبار (ت) تبعاً إلى متغير المجموعة على مقياس المهارات الإرشادية في القياس القبلي

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارة إدارة الوقت	تجريبية	15	3.33	0.649	-1.329	0.195
	ضابطة	15	3.60	0.428		
مهارات الإرشاد الجمعي	تجريبية	15	3.50	0.504	-0.606	0.549
	ضابطة	15	3.60	0.392		
مهارات الإرشاد الفردي	تجريبية	15	3.71	0.353	-0.996	0.328
	ضابطة	15	3.84	0.379		
مهارة عكس المشاعر	تجريبية	15	3.75	0.443	0.989	0.331
	ضابطة	15	3.58	0.479		
مهارة الإصغاء	تجريبية	15	3.88	0.512	-0.085	0.933
	ضابطة	15	3.89	0.328		
مهارة التعاطف	تجريبية	15	3.62	0.550	0.528	0.602
	ضابطة	15	3.52	0.486		
مهارة الاتصال والتواصل	تجريبية	15	3.76	0.530	-0.427	0.673
	ضابطة	15	3.83	0.291		
مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار	تجريبية	15	3.64	0.408	0.452	0.655
	ضابطة	15	3.57	0.399		
مهارة توكيد الذات	تجريبية	15	3.72	0.489	-0.889	0.382
	ضابطة	15	3.87	0.412		
الدرجة الكلية	تجريبية	15	3.65	0.306	-0.584	0.564
	ضابطة	15	3.70	0.175		

يتبين من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للقياس القبلي لمقياس المهارات الإرشادية تبعاً إلى متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، حيث بلغت قيمة "ت" للدرجة الكلية (-5.584) وبدلالة إحصائية (564)، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات.

البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي:

تكون البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي من (12) جلسة إرشادية؛ لتطوير المهارات الإرشادية لدى مرشدي مركز الإيواء لدى وزارة التنمية الاجتماعية، مدة كل جلسة (90) دقيقة، وبواقع جلستين أسبوعياً، وتتضمن كل جلسة مجموعة من الأهداف الرئيسية والفرعية، والأنشطة والواجبات البيتية المرتكزة على استراتيجيات وفنيات فاعلة. وجرى تطبيقها خلال (6) أسابيع متواصلة، وطبق البرنامج باستعمال أساليب إرشادية مستندة إلى النموذج المعرفي السلوكي؛ لتطوير مهارات المرشدين، ومن الفنيات والأساليب المستعملة في البرنامج، والتي تستند إلى النموذج المعرفي السلوكي: المحاضرة، الاسترخاء، (السيكودراما)،

ولعب الأدوار، وملاحظة الحالة، والواجب المنزلي، والبناء المعرفي، والنمذجة، والحديث الإيجابي مع الذات. وذلك للتعرف إلى فاعلية البرنامج الإرشادي على المشاركين بعد تطبيقه، وبعد فترة المتابعة وفقاً للإجابة على مقاييس الدراسة. وبعد إعداد البرنامج بصورته الأولى، عرض على عدد من الخبراء والمتخصصين في مجال الإرشاد النفسي والتربوي للتأكد من صدق البرنامج واستراتيجياته وفنياته وإجراءاته، وتقنيته على البيئة الفلسطينية، ومجتمع الدراسة قبل تطبيقه على المشاركين للتعرف إلى فاعلية هذا البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تطوير المهارات الإرشادية لدى مرشدي مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية.

جدول (5) ملخص جلسات البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي

الجلسة	عنوانها	أهدافها
الجلسة الأولى	التعارف وبناء العلاقة الإرشادية	التعارف، بناء الثقة، الاحترام، الاتفاق على حدود وموعد الجلسات.
الجلسة الثانية	مهارة الاتصال والتواصل مع الآخرين.	• تنمية مهارة الاتصال والتواصل مع الآخرين. • يعرف المرشدين على مفهوم الاتصال وعناصره.
الجلسة الثالثة	التحكم وضبط الذات	• تزويد المشاركين حول تعريفات مهارة الضبط لذاتي. تغيير الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية إلى أفكار ومعتقدات عقلانية.
الجلسة الرابعة	مهارة الإصغاء والاستيضاح.	• تنمية مهارة الإصغاء مع الآخرين.
الجلسة الخامسة	إعادة البناء المعرفي.	• تحسين قدرة المشاركين على امتلاك مهارة إعادة البناء المعرفي.
الجلسة السادسة	مهارة حل المشكلات.	• امتلاك المرشدين مهارة حل المشكلات. • التدريب على مهارة الجلسة الفردية والجماعية.
الجلسة السابعة	مهارة الجلسة الفردية والجماعية	
الجلسة الثامنة	• النمذجة	• تمكين المرشدين من توظيف استراتيجية النمذجة في أدائهم الإرشادي
الجلسة التاسعة	التدريب على مهارة توكيد الذات	• تحسين قدرة المشاركين على مهارة توكيد الذات.
الجلسة العاشرة	التحصين ضد الضغوط	• تحسين قدرة المرشدين على امتلاك مهارة التحصين ضد الضغوط.
الجلسة الحادية عشر	إشراف الصديق أو الزميل.	• تحسين قدرة المرشدين على تطوير مهارة إشراف الصديق أو الزميل
الجلسة الثانية عشر	الخاتامية	التحقق من مدى تحقيق الأهداف، وتقييم المشاركين للبرنامج، وإجراء التطبيق البعدي، والاتفاق على موعد التطبيق التتبعي.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

أولاً- المتغير المستقل (المعالجة): البرنامج الإشرافي، وله مستويان: توجد معالجة، ولا توجد معالجة.

ثانياً- المتغيرات التابعة (النتائج): المهارات الإرشادية.

المعالجات الإحصائية:

من أجل معالجة البيانات استعمل الباحث برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS,28)، وذلك باستعمال المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية.
 2. معامل ارتباط (بيرسون) (Pearson Correlation) لمعرفة العلاقة أو الارتباط بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه كذلك مع الدرجة الكلية للمقياس.
 3. معادلة (كرونباخ ألفا) (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات.
 4. اختبار التوزيع الطبيعي وهو: اختبار (شapiro-Wilk)، لمعرفة ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع المعتدل الطبيعي.
 5. اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples t-test)، واختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Samples t-test).
 6. اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA).
 7. تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA).
- تصميم الدراسة: اشتملت الدراسة المنهج شبه التجريبي الذي يعتمد على المجموعتين التجريبية والضابطة غير المتكافئتين، قياس قبلي وبعدي، وأجريت القياسات الآتية لمجموعتي الدراسة:
- المجموعة التجريبية: قياس قبلي - تطبيق البرنامج الإشرافي المعرفي السلوكي - قياس بعدي - قياس تتبعي بعد (8) أسابيع.
- المجموعة الضابطة: قياس قبلي - لا معالجة - قياس بعدي.

ويمكن التعبير عن تصميم الدراسة من الجدول (6)

جدول (6)

تصميم الدراسة

المعالجة				المجموعة G
القياس القبلي	البرنامج الإشرافي	القياس البعدي	القياس التتبعي	
O1	X	O2	O3	EG
O1	-	O2	-	CG

حيث: (EG) المجموعة التجريبية، (CG) المجموعة الضابطة، (O) قياس (قبلي، بعدي، تتبعي)، (X) المعالجة، (-) عدم وجود معالجة.

النتائج

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الإرشادية في القياس البعدي. لفحص الفرضية الأولى، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس المهارات الإرشادية في القياس البعدي، ونتائج الجدول (7) تبين ذلك:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الإرشادية في القياس البعدي

المجموعة	العدد	القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	15	4.33	.348
ضابطة	15	3.27	.187

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين متوسطي أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الإرشادية في القياس (البعدي) حيث بلغ متوسط أداء المجموعة التجريبية على القياس البعدي (4.33) في حين بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة (3.27)، وهذا يشير إلى فروق بين المتوسطين، وللتحقق من جوهرية الفرق الظاهري؛ استعمل تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للقياس البعدي لمقياس المهارات الإرشادية لدى مرشدي مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية، وفقاً للمجموعة بعد تحديد أثر القياس القبلي لديهم، وذلك كما هو مبين في الجدول (8):

جدول (8) تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي لمقياس المهارات الإرشادية لدى مرشدي مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية، وفقاً للمجموعة بعد تحديد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	مستوى الدلالة	حجم الأثر η^2
القبلي (مصاحب)	.021	1	.021	.264	.612	.010
المجموعة	8.499	1	8.499	106.265	.000*	.797
الخطأ	2.160	27	.080			

يتضح من الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) تعزى للمجموعة حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (106.265)، بدلالة إحصائية ($<.001$)، وحجم أثر البرنامج الإشرافي بلغت قيمته (.797). ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كانت الفروق، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس المهارات الإرشادية لدى مرشدي مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية، وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (9):

جدول (9) المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس المهارات الإرشادية لدى مرشدي مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	4.34	.073
ضابطة	3.27	.073

يلاحظ من الجدول (9) أنَّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي استعملت البرنامج الإشرافي المطبق في تطوير المهارات الإرشادية لدى مرشدي مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية كان الأكبر، إذ بلغ (4.34)، في حين بلغ لدى المجموعة الضابطة (3.27) وهذا يشير إلى أنَّ الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية؛ بمعنى أنَّ البرنامج الإشرافي المطبق كان له فاعلية في تطوير المهارات الإرشادية لدى مرشدي مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية. علماً أنَّ حجم الأثر للبرنامج الإشرافي قد بلغت قيمته (.797). وبناءً على ما تقدم نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة.

كما وحُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأبعاد المهارات الإرشادية لدى مرشدي مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية، وفقاً للمجموعة (تجريبية وضابطة)، وذلك كما هو مبين في الجدول (10):

جدول (10) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأبعاد المهارات الإرشادية لدى مرشدي مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية وفقاً للمجموعة

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارة إدارة الوقت	تجريبية	15	4.05	.207
	ضابطة	15	3.15	.493
مهارات الإرشاد الجمعي	تجريبية	15	4.32	.364
	ضابطة	15	3.17	.282

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القياس البعدي
مهارات الإرشاد الفردي	تجريبية	15	4.52	.439	
	ضابطة	15	3.28	.336	
مهارة عكس المشاعر	تجريبية	15	4.40	.471	
	ضابطة	15	3.37	.265	
مهارة الإصغاء	تجريبية	15	4.48	.439	
	ضابطة	15	3.36	.322	
مهارة التعاطف	تجريبية	15	4.27	.578	
	ضابطة	15	3.35	.325	
مهارة الاتصال والتواصل	تجريبية	15	4.44	.455	
	ضابطة	15	3.35	.288	
مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار	تجريبية	15	4.19	.325	
	ضابطة	15	3.07	.289	
مهارة توكيد الذات	تجريبية	15	4.33	.451	
	ضابطة	15	3.39	.256	

يلاحظ من الجدول (10) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي لأبعاد المهارات الإرشادية، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، فقد أجري تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) على مجالات مقياس المهارات الإرشادية، وقبل إجرائه جرى التحقق من افتراضاته المتعلقة بعدم وجود تعددية الخطية (Absence of Multicollinearity) على أبعاد مقياس المهارات الإرشادية عن طريق اختبار باريتليت (Bartlett) للكروية، إذ جاءت قيمة χ^2 التقريبية لاختبار (Bartlett) للكروية ($\chi^2=356.648$) وبدلالة إحصائية ($P<.001$)، مما يشير إلى تحقق هذا الشرط، كما جرى التحقق من تجانس التباين من اختبار (Box's M) حيث بلغت قيمته (ف) المحسوبة ($F = 1.348$)، وبدلالة إحصائية ($P = .062$)، وهي أكبر من (0.01). مما يؤكد تحقق هذا الافتراض، وفقاً لما أشار إليه (هاهزفون) (Hahs-Vaughn, 2016)، والجدول (11) يوضح نتائج تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات:

جدول (11) تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) لأثر المجموعة على أبعاد مقياس المهارات الإرشادية لدى مرشدي مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية بعد تحديد أثر القياس القبلي لديهم

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	مستوى الدلالة	η^2
مهارة إدارة الوقت (مصاحب)	مهارة إدارة الوقت	.112	1	.112	.593	.451	.030
مهارات الإرشاد الجمعي (مصاحب)	مهارات الإرشاد الجمعي	.058	1	.058	.444	.513	.023
مهارات الإرشاد الفردي (مصاحب)	مهارات الإرشاد الفردي	.538	1	.538	3.197	.090	.144
مهارة عكس المشاعر (مصاحب)	مهارة عكس المشاعر	.020	1	.020	.161	.692	.008
مهارة الإصغاء (مصاحب)	مهارة الإصغاء	.068	1	.068	.417	.526	.022
مهارة التعاطف (مصاحب)	مهارة التعاطف	.596	1	.596	2.618	.122	.121
مهارة الاتصال والتواصل (مصاحب)	مهارة الاتصال والتواصل	.433	1	.433	2.834	.109	.130
مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار (مصاحب)	مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار	.305	1	.305	3.047	.097	.138
مهارة توكيد الذات (مصاحب)	مهارة توكيد الذات	.235	1	.235	1.491	.237	.073
المجموعة	مهارة إدارة الوقت	4.183	1	4.183	22.148	.000*	.538
Hotelling's Trace	مهارات الإرشاد الجمعي	7.807	1	7.807	59.998	.000*	.759
(F=6.762)	مهارات الإرشاد الفردي	9.029	1	9.029	53.625	.000*	.738
P = .002	مهارة عكس المشاعر	5.023	1	5.023	40.284	.000*	.680
$\eta^2 = .847$	مهارة الإصغاء	6.641	1	6.641	40.781	.000*	.682
	مهارة التعاطف	4.651	1	4.651	20.409	.000*	.518
	مهارة الاتصال والتواصل	7.016	1	7.016	45.911	.000*	.707
	مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار	7.205	1	7.205	72.033	.000*	.791
	مهارة توكيد الذات	5.817	1	5.817	36.973	.000*	.661
الخطأ	مهارة إدارة الوقت	3.588	19	.189			

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	مستوى الدلالة	η^2
	مهارات الإرشاد الجمعي	2.472	19	.130			
	مهارات الإرشاد الفردي	3.199	19	.168			
	مهارة عكس المشاعر	2.369	19	.125			
	مهارة الإصغاء	3.094	19	.163			
	مهارة التعاطف	4.329	19	.228			
	مهارة الاتصال والتواصل	2.904	19	.153			
	مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار	1.900	19	.100			
	مهارة توكيد الذات	2.989	19	.157			

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

يتضح من الجدول (11) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي على أبعاد مقياس المهارات الإرشادية وفقاً للمجموعة؛ ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كان الفرق الجوهري؛ فقد حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة لأبعاد المهارات الإرشادية لدى مرشدي مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية، وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (12):

جدول (12) المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لأبعاد المهارات الإرشادية لدى مرشدي مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية وفقاً للمجموعة

المتغير التابع	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
مهارة إدارة الوقت	تجريبية	4.02	.120
	ضابطة	3.18	.120
مهارات الإرشاد الجمعي	تجريبية	4.32	.099
	ضابطة	3.17	.099
مهارات الإرشاد الفردي	تجريبية	4.52	.113
	ضابطة	3.28	.113
مهارة عكس المشاعر	تجريبية	4.35	.097
	ضابطة	3.42	.097
مهارة الإصغاء	تجريبية	4.45	.111
	ضابطة	3.39	.111
مهارة التعاطف	تجريبية	4.25	.132
	ضابطة	3.36	.132
مهارة الاتصال والتواصل	تجريبية	4.44	.108
	ضابطة	3.35	.108
مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار	تجريبية	4.18	.087
	ضابطة	3.07	.087
مهارة توكيد الذات	تجريبية	4.36	.109
	ضابطة	3.36	.109

يتضح من الجدول (12) أن الفروق الجوهرية بين المتوسطين الحسابيين المعدلين للقياس البعدي لأبعاد مقياس المهارات الإرشادية لدى مرشدي مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية، قد كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج الإشرافي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا البرنامج الإشرافي، مما يدل على فاعلية البرنامج الإشرافي في تطوير المهارات الإرشادية لدى مرشدي مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية.

مناقشة النتائج المتعلقة فاعلية البرنامج الإشرافي في تطوير المهارات الإرشادية لدى مرشدي مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية أشارت نتائج تحليل التباين المصاحب إلى أن الفروق في المتوسطات الحسابية بين المجموعتين التجريبية والضابطة بلغت مستوى الدلالة الإحصائية، إذ أظهرت أفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج الإشرافي تحسناً واضحاً، أو ملموساً في تطوير المهارات الإرشادية لديهم بين القياس القبلي والقياس البعدي مقارنة بالمجموعة الضابطة.

والملاحظ من المتوسطات الحسابية المعدلة في نتائج الدراسة أن الفروق كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وقد بلغ حجم الأثر للبرنامج الإشرافي المطبق (0.797)، وهذا يجيب عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة، ويحدد حجم الأثر للبرنامج، ويشير إلى فاعليته في تحسين المهارات الإرشادية لدى مرشدي مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (مصاروه، 2022)، ودراسة (هيس) (Hess, 2022)، ودراسة (وونغ وليونغ) (Wong & Leung, 2020)، ودراسة كنانة (2019)، ودراسة منسي (Mansi, 2017)، ودراسة (المهايرة وطنوس) (2016)، ودراسة (الفرساني) (2021)، ودراسة الغافري (2020)، ودراسة (زيرين) وآخرين (Zeren et al., 2020)، ودراسة علان (2019)، ودراسة الخوالدة (2018)، ودراسة بدير والمهايرة (2018)، ودراسة (شننور) (2017)، ودراسة محاميد (2015)، وجميع هذه الدراسات أشارت إلى فاعلية الإشراف المعرفي السلوكي والبرامج الإشرافية بشكل عام في تحسين وتطوير المهارات الإرشادية لدى المرشدين.

ويعزو الباحث النتائج المرتفعة في حجم الأثر للبرنامج الإشرافي المطبق، والمتعلقة بالسؤال الرابع من أسئلة الدراسة الحالية إلى ما تضمنه البرنامج الإشرافي من استراتيجيات، وفنيات الإشراف المعرفي السلوكي، ومنها: الحوار والمناقشة، والتغذية الراجعة، والواجبات البيتية، و(السيكودراما)، والاسترخاء، ولعب الدور، وإعادة البناء المعرفي، وجميع هذه الفنيات ساعدت المرشدين على تطوير المهارات الإرشادية لديهم وتحسينها وتطبيقها والاستفادة منها في عملهم في مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية، على الأطفال المنحرفين، والمعرضين لخط الانحراف، والمسنين، وذوي الإعاقة، والنساء المعنفات.

كما أن الفعاليات والأنشطة التي تضمنت الجلسات الإشرافية تميزت بالمرونة والتنوع، وقد روعي التسلسل في عرض الجلسات، والاهتمام بالتسلسل في عرض كل جلسة، مما ساعد في تحسين المهارات الإرشادية وتطويرها لدى المرشدين والمرشدات العاملين في مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية.

يضاف إلى ذلك أن البرنامج الإشرافي قد منح المرشدين القدرة على التعبير على الأفكار والمشاعر بحرية تامة باستعمال التواصل اللفظي وغير اللفظي، وتحسين التواصل البصري والسمعي كون البرنامج الإشرافي وجاهي، الذي أتاح للمرشدين المشاركة، وتبادل خبراتهم ومعلوماتهم في جو من الأمان والاحترام والثقة، كونهم يعملون في الوزارة نفسها، ولكن مؤسساتهم تختلف نوعاً ما في تقديم الخدمات والبرامج الإشرافية والإرشادية، مما ساعدهم على تحسين مهاراتهم الإرشادية وتطويرها.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الإرشادية في القياسين القبلي والبعدي.

أشارت النتائج إلى وجود فروق في المهارات الإرشادية لدى أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الإرشادية تعزى للبرنامج الإشرافي، مما يؤكد فاعلية البرنامج الإشرافي المطبق في تحسين المهارات الإرشادية وتطويرها لدى المرشدين العاملين في مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كنانة (2019)، ودراسة (المهايرة وطنوس) (2016)، وهذه الدراسات أشارت إلى وجود فروق دالة احصائياً بين القياسين البعدي، والمتابعة لصالح قياس المتابعة، كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة المصاروه (2022)، ودراسة (الفرساني) (2021)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً بين القياسين البعدي والمتابعة لصالح قياس المتابعة.

ويمكن عزو هذه النتيجة المتعلقة بفاعلية البرنامج الإشرافي إلى ما تم استعماله من أنشطة وفعاليات وموضوعات تضمنت كثيراً من الفنيات المعرفية- السلوكية التي تساعد في تحسين المهارات الإرشادية وتطويرها، كما أن البرنامج الإشرافي الذي تلقاه أفراد المجموعة التجريبية على مدار (12) جلسة إشرافية ساعد على تحسين مهاراتهم الإرشادية وتطويرها، وإكسابهم مهارات إرشادية جديدة، وقد ركز البرنامج الإشرافي على المهارات الإرشادية وتنمية مفهوم الذات لديهم، وكذلك التدريب على السلوك التوكيدي، والذي يتيح للفرد الدفاع عن حقه والتمسك به، والتدريب على المهارات الإرشادية من: تمثيل ولعب الأدوار والعصف الذهني

والتغذية الراجعة والواجبات البيتية، بالإضافة إلى احتواء الجلسات على أسلوب النمذجة، والذي بدوره ساعد المرشدين على تعلم مهارات إرشادية جديدة.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الإرشادية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهرين.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، ما يشير إلى فاعلية البرنامج الإشرافي المطبق في تطوير المهارات الإرشادية، واستمرارية فاعليته بعد فترة تتبع مدتها ثمانية أسابيع، وهذا يدل على استمرارية أثر البرنامج الإشرافي في تحسين المهارات الإرشادية لدى مرشدي مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (مصاروه، 2022)، ودراسة (الفرساني) (2021)، ودراسة (زيرين) وآخرون (Zeren et al., 2020)، التي أظهرت نتائجها جميعاً أن الفروق لدى أفراد المجموعة التجريبية لم تكن دالة بين القياسين البعدي والتتبعي في متوسطات المهارات الإرشادية بين القياسين القبلي والبعدي.

وتؤكد هذه النتيجة على فاعلية البرنامج الإشرافي في استثمار الخبرة التي تلقاها أفراد المجموعة التجريبية خلال الجلسات الإشرافية ونقلها إلى حياتهم اليومية وإلى المواقف التي تواجههم، كما أن المواقف والأمثلة الهادفة التي عرضت خلال جلسات البرنامج الإشرافي، والتي جرى مناقشتها وطرح الأسئلة حولها، وتقييم سلبياتها وإيجابياتها، مما ساعد على استمرار الخبرة التي تلقاها المرشدين ونقلها إلى مواقف حياتهم اليومية.

كما أن احتواء البرنامج الإشرافي على الواجبات البيتية، والتي من شأنها مساعدة المرشدين على نقل أثر الخبرة التي تلقوها خلال الجلسات الإشرافية إلى المنزل، وخارج نطاق الجلسات الإشرافية، وتطبيقها في مجال حياتهم، ومواقفهم اليومية التي تواجههم، ومراجعة هذه الواجبات البيتية في بداية كل جلسة إشرافية ومناقشتها، والعمل على دعم وتعزيز المرشدين، كل ذلك ساهم في استمرار أثر البرنامج الإشرافي المطبق في تحسين المهارات الإرشادية لدى مرشدي مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية.

ويعزى ذلك إلى الجلسات الإشرافية التي تكون منها البرنامج الإشرافي، والتي تضمنت بعض الخبرات والمواقف والتي تم تناولها وعرضها وتم تناولها باستخدام بعض الفنيات والاستراتيجيات الإشرافية المعرفية السلوكية، مثل: فنية الحوار والمناقشة، والتلخيص، ولعب الدور، والنمذجة، و(السيكودراما)، وتمارين الاسترخاء، والتلخيص، والتغذية، والواجبات البيتية، وإعادة البناء المعرفي، والتي كان لها الأثر الأكبر في استمرارية أثر للبرنامج الإشرافي في تحسين وتطوير المهارات الإرشادية لدى المرشدين في مراكز الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإن الباحث يوصي بالآتي:

1. أن تعمل وزارة التنمية الاجتماعية على إعداد برامج إشرافية وتطبيقها وتستند إلى النماذج الإشرافية الأخرى كإنموذج تطوير المهارة، والنموذج التمايزي، والنموذج التكاملي، بهدف تحسين المهارات الإرشادية وتطويرها لدى المرشدين في وزارة التنمية الاجتماعية.
2. أن تعمل وزارة التنمية الاجتماعية على تعميم البرنامج الإشرافي على جميع المرشدين الذين لا تشملهم المجموعات الإشرافية في جميع مديريات التنمية الاجتماعية التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية.
3. أن تعمل الجامعات الفلسطينية على طرح برامج في البكالوريوس والماجستير والدكتوراه في مجال الإشراف في الإرشاد، من أجل إعداد الكوادر المتخصصة في هذا المجال.
4. أن تعمل وزارة التنمية الاجتماعية على زيادة عدد مشرفي الإرشاد في المديريات والمراكز التابعة لها.

5. أن تعمل كافة الوزارات التي يوجد فيها مرشدون نفسيون على الاهتمام بالبرامج الإشرافية المقدمة للمرشدين والتي تعمل على تحسين المهارات الإرشادية وتطويرها .
6. أن يعمل الباحثون والمهتمون بهذا المجال على إجراء مزيد من الدراسات حول موضوع الدراسة الحالية يتناول متغيرات أخرى.

المصادر والمراجع باللغة العربية

- أبو أسعد، أحمد. (2011). *العملية الإرشادية*. عمان: دار المسيرة.
- أبو أسعد، أحمد. (2011). *المهارات الإرشادية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو أسعد، أحمد. (2014). *تعديل السلوك الإنساني*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بدير، مديحة والمهايرة، عبد الله. (2018). *فاعلية برنامج إشرافي يستند إلى النموذج السلوكي في الإرشاد في تنمية مهارات بناء العلاقة الإرشادية وخفض قلق الأداء لدى طلبة التدريب الميداني في الإرشاد في الجامعة الأردنية*. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية، عمان.
- الداهري، صالح. (2016). *الإشراف في الإرشاد النفسي والتربوي*. عمان: الإصدار للنشر والتوزيع.
- الشريفيين، أحمد ومقادي، أمانة. (2021). *الإشراف في الإرشاد النفسي من منظور فني وعلمي*. عمان: الآن ناشرون وموزعون.
- شنيور، دينا، وحمد، محمد نزيه. (2017). *فاعلية برنامج إشرافي معرفي سلوكي للمشرفين في تحسين المهارات الإرشادية لدى المرشدين التربويين (أطروحة دكتوراه غير منشورة)*، الجامعة الأردنية، عمان.
- طموني، عبد الرحمن وشاهين، محمد. (2021). *المهارات الإرشادية لدى المرشدين التربويين في مدارس محافظة طولكرم الحكومية، مجلة الجامعة العربي الأمريكية للبحوث*، 7 (1): 106-133.
- الغافري، علي. (2020). *برنامج تدريبي لتطوير مهارات الاتصال الإرشادية في المقابلة لدى الاختصاصيين الاجتماعيين في منطقة الظاهرة بسلطنة عمان. المجلة العربية للنشر العلمي*، 16 (16): 246-275.
- الفرسان، أشواق. (2021). *مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإرشاد النفسي لدى عينة من طالبات الدراسات العليا (قسم علم نفس)*. مجلة الخدمة النفسية، 14 (2): 234-261.
- كتانة، أسعد. (2019). *أثر برنامج إشرافي إرشادي يستند إلى النموذج المعرفي السلوكي في خفض ضغوط العمل لدى المرشدين التربويين في محافظة رام الله والبيرة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
- محمد، حنان. (2007). *فاعلية برنامج لتنمية الوعي الصحي لدى أطفال الشوارع بالمؤسسات الإيوائية. كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة الزقازيق*، 1 (2): 302-320.
- أبو مزيد، سمر. (2015). *فاعلية الإشراف الإرشادي في تخفيف ضغوط العمل لدى المرشدين التربويين في محافظات غزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين.
- مصاروة، عدي. (2022). *فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى النموذج المعرفي في خفض مستوى الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين في محافظة إربد. المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية*، 33 (1): 1-14.
- المصري، إبراهيم. (2010). *الإرشاد النفسي أسسه وتطبيقاته*، عمان: عالم الكتاب الحديث.
- المهايرة، عبد الله وطنوس، عادل. (2016). *فعالية برنامج إشرافي يستند إلى النموذج السلوكي المعرفي في تحسين المهارات الإرشادية وخفض الضغوط النفسية لدى مرشدي مدارس الطفلة، مجلة العلوم التربوية*، 43 (3): 1981-2000.
- هلال، محمد. (2000). *مهارات الإرشاد أثناء الإشراف*. ط2، مصر: مركز تطوير الأداء والتنمية.
- وزارة التنمية الاجتماعية. (2023). *الخدمات الاجتماعية المقدمة من قبل وزارة التنمية الاجتماعية، رام الله - فلسطين*.

References

- Abu Asaad, A. (2011). *Counseling Skills* (in Arabic). Amman: Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.
- Abu Asaad, A. (2011). *The Counseling Process* (in Arabic). Amman: Dar Al-Masirah.
- Abu Asaad, A. (2014). *Human Behavior Modification* (in Arabic). Amman: Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.
- Abu Mazid, S. (2015). *The Effectiveness of Counseling Supervision in Reducing Work Stress Among Educational Counselors in Gaza Governorates* (in Arabic). (Unpublished Master's Thesis), Islamic University, Gaza: Palestine.
- Al-Dahri, S. (2016). *Supervision in Psychological and Educational Counseling* (in Arabic). Amman: Al-E'sar

Publishing and Distribution.

- Al-Farsani, A. (2021). The Effectiveness of a Training Program for Developing Psychological Counseling Skills Among a Sample of Graduate Students (Psychology Department) (in Arabic). *Journal of Psychological Service*, 14(2), 234-261.
- Al-Ghafri, A. (2020). A Training Program to Develop Counseling Communication Skills in Interviewing Among Social Workers in Al-Dhahirah Region, Sultanate of Oman (in Arabic). *Arab Journal of Scientific Publishing*, (16), 246-275.
- Al-Mahayrah, A., & Tannous, A. (2016). The Effectiveness of a Supervisory Program Based on the Cognitive Behavioral Model in Improving Counseling Skills and Reducing Psychological Stress Among Tafila School Counselors (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 43(3), 1981-2000.
- Al-Masri, I. (2010). *Psychological Counseling: Foundations and Applications* (in Arabic). Amman: Modern Book World.
- Al-Sharifain, A., & Miqdadi, A. (2021). *Supervision in Psychological Counseling from a Technical and Scientific Perspective* (in Arabic). Amman: Alan Publishers and Distributors.
- Badeer, M., & Al-Mahayrah, A. (2018). *The Effectiveness of a Supervisory Program Based on the Behavioral Model in Counseling in Developing Counseling Relationship Building Skills and Reducing Performance Anxiety Among Field Training Students in Counseling at the University of Jordan* (in Arabic). (Unpublished Master's Thesis). University of Jordan, Amman.
- Cormier, S., & Nurius, P. (2003). *Interviewing and Change Strategies for Helpers: Fundamental Skills and Cognitive Behavioral Intervention* (fifth Ed.). Thomson Brooks/Cole.
- Ellis, M., Krenzel, M., & Beck, M. (2002). Testing Self-Focused Attention Theory in Clinical Supervision: Effects of Supervisee Anxiety and Performance. *Journal of Counseling Psychology*, 49 (1): 101-116.
- Fischer, J., & Mendez, D. M. (2019). Increasing the Use of Evidence-Based Practices in Counseling: CBT as a Supervision Modality in Private Practice Mental Health. *The Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 12 (4): 1-33.
- Goldman, P. S., et al. (2020). Institutionalization and Deinstitutionalization of Children 2: Policy and Practice Recommendations for Global, National, and Local Actors. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4 (8): 606-633.
- Hess, A., Garcia, Y., Gould, E., & Catagnus, R. (2022). Enhancing Supervisory Relationships with Values and Committed Action Training. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 26, 241–252.
- Hilal, M. (2000). *Counseling Skills During Supervision* (2nd ed.) (in Arabic). Egypt: Performance Development Center.
- Hunter, Q. (2021). Initial Investigation of a Reality Therapy Model of Clinical Supervision. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 1-20.
- Katanah, A. (2019). *The Effect of a Counseling Supervisory Program Based on the Cognitive Behavioral Model in Reducing Work Stress Among Educational Counselors in Ramallah and Al-Bireh Governorate* (in Arabic). (Unpublished Master's Thesis), Al-Quds Open University, Palestine.
- Kindsvatter, A., Granola, & Duba, J. (2008). Cognitive Techniques as Means for Facilitating Supervisor Development. *Counselor Education & Supervision*, 47, 179-192.
- Masarweh, O. (2022). The Effectiveness of a Counseling Supervision Program Based on the Cognitive Model in Reducing Burnout Levels Among Educational Counselors in Irbid Governorate (in Arabic). *Jordan Journal of Applied Sciences*, 33(1), 1-14.
- Ministry of Social Development. (2023). *Social Services Provided by the Ministry of Social Development* (in Arabic). Ramallah - Palestine.
- Mohammed, H. (2007). The Effectiveness of a Program for Developing Health Awareness Among Street Children in Residential Institutions (in Arabic). *Faculty of Physical Education for Boys, Zagazig University*, 1(2), 302-320.
- Shneur, D., & Hamdi, M. N. (2017). *The Effectiveness of a Cognitive Behavioral Supervisory Program for Supervisors in Improving Counseling Skills Among Educational Counselors* (in Arabic). (Unpublished Doctoral Dissertation), University of Jordan, Amman.
- Tamoni, A., & Shaheen, M. (2021). *Counseling Skills Among Educational Counselors in Tulkarm Governorate Public Schools* (in Arabic). *Journal of the Arab American University for Research*, 7(1), 106-133.

- Wong, J. H., & Leung, C. T. L. (2020). Trauma-informed practice and supervision for volunteer counselors of online psychological support groups during the impact of COVID-19. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, 1-6.
- Zeren, S. G., Erus, S. M., Amanvermez, Y., Genc, A. B., Yilmaz, M. B., & Duy, B. (2020). The Effectiveness of Online Counseling for University Students in Turkey: A Non-Randomized Controlled Trial. *European Journal of Educational Research*, 9 (2): 825-834.

The Positive Thinking and its Relationship to Aggressive Behavior Among Upper Basic Stage Students in Ramallah and Al-Bireh Governorate

*Ms. Bayan Mohammad Shehadah *, Prof. Hussni M. Awad2*

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

Orchid No: 0009-0001-4358-8188

E-mail: bayan83m@gmail.com

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

E-mail: hussni55@yahoo.com0009-0005-0732-2672

Received:

19 Oct. 2024

Revised:

19 Oct. 2024

Accepted:

11 Dec. 2024

*Corresponding Author:

Ms. Bayan Mohammad Shehadah

Email:

bayan83m@gmail.com

Citation:

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

2023©jrresstudy.

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

• Open Access



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

Abstract

Objectives: The study aimed to identify the relationship between positive thinking and aggressive behavior among upper basic stage students in the Ramallah and Al-Bireh Governorate. It also sought to determine the level of positive thinking and aggressive behavior among these students.

Methodology The study used the descriptive correlational method, and the sample was selected by simple random sampling, consisting of 379 male and female students from public schools in the Ramallah and Al-Bireh Governorate. The research tool consisted of two scales: the Positive Thinking Scale and the Aggressive Behavior Scale.

Results: The results indicated no statistically significant differences in the level of positive thinking among upper basic stage students in the Ramallah and Al-Bireh Governorate attributable to grade and gender. However, statistically significant differences were found in the level of aggressive behavior between males and females. Additionally, the study revealed a statistically significant negative inverse correlation between positive thinking and aggressive behavior among upper basic stage students in the Ramallah and Al-Bireh Governorate.

Conclusion: The study recommended promoting positive thinking among school students by designing workshops and programs aimed at enhancing positive thinking. It also suggested launching psychological programs based on the principles of positive psychology to improve levels of positive thinking. Additionally, the study advised developing awareness and educational programs targeting the reduction of aggressive behavior by fostering effective communication skills, anger management, and peaceful conflict resolution.

Key words: Positive thinking, aggressive behavior, upper elementary stage.

التفكير الإيجابي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في

محافظة رام الله والبيرة

أ. بيان محمد شحاده¹، أ.د. حسني محمد عوض²

1طالبة دكتوراة، الإرشاد النفسي والتربوي، كلية مسقط للدراسات العليا، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

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

*الباحث المعتمد للمراسلة: أ. بيان شحاده

المخلص

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين التفكير الإيجابي والسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة، كما هدفت إلى التعرف إلى مستوى التفكير الإيجابي والسلوك العدواني عند هؤلاء الطلبة.

المنهجية: استعملت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وكان قوامها (379) طالبا وطالبة من المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، وتكونت أداة البحث من مقياسين: مقياس التفكير الإيجابي، ومقياس السلوك العدواني.

النتائج: أظهرت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإيجابي بين طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة، تعزى إلى متغير الصف والجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السلوك العدواني بين الذكور والإناث، كما أظهرت وجود علاقة ارتباط عكسية سالبة دالة إحصائياً بين التفكير الإيجابي والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة.

الخلاصة: أوصت الدراسة بتعزيز التفكير الإيجابي لدى طلاب المدارس عبر تصميم برامج وورش عمل لتعزيز التفكير الإيجابي، وإطلاق برامج نفسية تعتمد على مبادئ علم النفس الإيجابي تستهدف تحسين مستويات التفكير الإيجابي، بالإضافة إلى تطوير برامج توعوية وتنقيفية تستهدف الحد من السلوك العدواني وتعزيز مهارات التواصل الفعال، وإدارة الغضب، وحل النزاعات بشكل سلمي.

الكلمات المفتاحية: التفكير الإيجابي، السلوك العدواني، المرحلة الأساسية العليا.

المقدمة

يُشكل التفكير الإيجابي عاملاً مهماً في تعزيز الصحة النفسية، والسلوكية لدى الطلاب، حيث يساهم في بناء شخصيات متزنة وقادرة على مواجهة التحديات بشكل بنّاء. في المقابل، فإن السلوك العدواني يعدّ أحد السلوكيات التي تظهر بشكل متزايد لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، مما يؤثر سلباً على علاقاتهم الاجتماعية وبيئتهم التعليمية. ومن هذا البحث، سيتم التركيز على دور التفكير الإيجابي في توفير بيئة داخلية محفزة لدى الطلاب تساعد على إدارة مشاعرهم وسلوكياتهم بطرق أكثر توازناً وفعالية، كما سيتم استعراض آثار السلوك العدواني على المستويات الأكاديمية والنفسية، وتأثيره السلبي على التفاعل الاجتماعي داخل الصف والمدرسة.

بالنسبة للمرحلة الأساسية العليا فهي إحدى مراحل النظام التربوي الفلسطيني، إذ يبدأ النظام التربوي بالمرحلة الأساسية الدنيا من الصفوف من الأول الأساسي إلى الصف الرابع الأساسي، ثم تأتي المرحلة الأساسية العليا، وتشتمل على الصفوف من الخامس حتى العاشر، وينتهي بالمرحلة الثانوية التي تضم الصفوف الحادي عشر والثاني عشر. وتُعرف المرحلة الأساسية العليا بأنها: مرحلة حرجية تحتاج إلى رعاية خاصة من الأسرة والمدرسة؛ لما يحدث فيها من تغيرات تعدّ مقدمة للدخول في مرحلة المراهقة، ويصاحب هذه المرحلة العديد من التغيرات السلوكية التي تطرأ على سلوك الطلبة، والتي تتبدى بأشكال متعددة من السلوكيات الخارجة عن المألوف، والاضطرابات السلوكية المختلفة (جمعة، 2005). وقد بلغ عدد الطلاب الإناث في المرحلة الأساسية للعام الدراسي (2023/2022) في فلسطين (549,864)، أما الطلبة الذكور فقد بلغ عددهم (564,968) (Pcbs, 2023).

تعدّ مشكلة السلوك العدواني من المشكلات الاجتماعية المتفشية في البيئات المختلفة؛ لأنها تجمع بين التأثير النفسي والاجتماعي والاقتصادي على الفرد والمجتمع بشكل عام، فكما هو متعارف عليه أن العنف يولد العنف، حيث أينما وجد أي عمل من أعمال العدوان يمكن أن ينتج عنه مزيداً من الأعمال العدوانية، وتواجه كثير من الدول مشكلة السلوك العدواني لدى طلبة المدارس، وهي تشغل فئات المجتمع كافة، يضاف إلى ذلك أنها تستهلك من إدارات المدارس الوقت الكثير، وتترك آثاراً سلبية على العملية التعليمية، لذا فهي تحتاج إلى العمل المشترك، سواء على صعيد المؤسسات الحكومية، أم مؤسسات المجتمع بشكل عام، وذلك لكونها ظاهرة اجتماعية لها من الانعكاسات السلبية ما يؤثر سلباً على المجتمع بأسره (الجندي وآخرون، 2022).

تعددت تعريفات السلوك العدواني من الناحية النفسية، فيُعرّف السلوك العدواني عموماً على أنه سلوك مرئي يمكن أن يتسبب في ضرر للنفس أو للآخرين (Sukhodolsky et al., 2016). يرى (فرويد) أن العدوانية: هي من الغرائز الأساسية التي تتوجه إلى العالم الخارجي أو الذات (عمارة، 2008). وقد ذهب (باندورا) إلى أن السلوك العدواني: سلوك يهدف إلى إحداث نتائج تخريرية أو مكروهة أو إلى السيطرة بالقوة الجسمية أو اللفظية على الآخرين (الزعبي، 2015). وكما عرف أسعد (2017) السلوك العدواني بأنه: سلوك يهدف إلى تعمد إيذاء طرف آخر أو الإضرار به، أو مخالفة العرف السائد في التعامل مع الناس، ويأخذ صوراً متعددة كالعدوان البدني أو اللفظي، ويكون مباشراً أو غير مباشر. كما يُعرف السلوك العدواني بأنه أي شكل من أشكال السلوك الموجه الذي يهدف إلى الإضرار أو الإيذاء بالآخرين أو ممتلكاتهم، والعدوان سلوك نشط، وسلوك هجومي، ينطوي غالباً على الإكراه والإيذاء، وهو بهذا يكون اندفاعاً هجومياً، يصبح معه ضبط الشخص لنواذره الداخلية ضعيفاً، وهو اندفاع نحو التخريب والتعطيل (العنوم، 2018). أما الدليل التشخيصي الخامس للاضطرابات العقلية (DSM-5) ففسر السلوك العدواني بالدلالات الآتية: يعدّ الطفل عدوانياً إذا كان لديه نية إيذاء، وطبيعة العدوان اللفظي والبدني، ومستوى الضرر الناتج، والعلم بالنتيجة المحتملة، كما يجب الاهتمام ب: خصائص السلوك نفسه كالاعتداء الحسي والإهانة وإتلاف الممتلكات، وشدة السلوك، وخصائص المعتدي عليه (الحمادي، 2022).

ويلاحظ أنه قد تباينت تعريفات السلوك العدواني، فلا يوجد تعريف واحد واضح، ومحدد للسلوك العدواني، فكل باحث عرّفه حسب خلفيته العلمية أو الثقافية، ومن التعريفات السابقة يمكن تعريف السلوك العدواني على أنه: أي سلوك هدام وتخريري، غير مقبول

اجتماعيا، يصدر عن الفرد، سواء أكان لفظيا أو جسديا، أم ماديا ضمنيا، مباشرا أم غير مباشر، وينتج عن هذا السلوك إلحاق أذى بدني أو مادي أو معنوي للشخص نفسه صاحب السلوك العدواني أو للآخرين وهو يختلف في مظهره وشدته من شخص إلى آخر. وقد فسرت العديد من المدارس السلوك العدواني، فقد أشار (فرويد) إلى أن العدوان غريزة فطرية، وأن الغرائز هي قوى دافعة للشخص، تحدد الاتجاه الذي يأخذه السلوك، أي أن الغريزة تمارس التحكم الاختياري للسلوك عن طريق زيادة حساسية الفرد لأنواع معينة من المثيرات، وأن هناك ميلا فطريا لدى الأفراد في الاعتداء على بعضهم، أو أن العدوان الذي يُستثار لديهم إنما يعبر عن رغبة غريزية لدى بني البشر (الزعيبي، 2015). أما النظرية السلوكية فينظر رائدها (سكنر) إلى العدوان على أنه سلوك متعلم، ويعدّ العدوان عبارة عن استجابة تقدم فيها البيئة مثيرا مزعجا للفرد، فمن وجهة النظر السلوكية. إذا قام الفرد بالسلوك العدواني، وحصل على ما يريد، فإنه سوف يكرر سلوكه العدواني مرة أخرى؛ ليحقق هدفا. من هنا فالعدوان هو سلوك يتعلمه الطفل لكي يحصل على شيء ما (الطراونة، 1997). أما النظرية البيولوجية فتفسر السلوك العدواني من المنظور البيولوجي، والعصبي، فيرى أصحاب هذه النظرية أن العدوان جزء أساسي في طبيعة الإنسان، ولا يمكن للمجتمع الإنساني أن يستمر دون التعبير عن العدوان؛ لأن كل العلاقات الإنسانية التي تنظم المجتمع يحركها من الداخل هذا الشعور بالعدوان (عمارة، 2008).

أما نظرية الإحباط بالعدوان، فتري أنه عندما يحدث إحباط يظهر العدوان، فالسلوك العدواني يسبقه دائما إحباط، وهذا الإحباط من شأنه أن يؤدي إلى سلوك عدواني، فالسلوك العدواني عند الفرد في صورته المتعددة، وأنواعه المختلفة يمكن إرجاعه إلى أنواع من الإحباطات، فعندما يحبط الفرد تتولد لديه الرغبة العدوانية على مصدر الإحباط أو مصادر أخرى، أو يتعدى على نفسه، إذ عدّها مسؤولية عما حدث له من إحباط فيلومها بدلا من أن يلوم الآخرين (عمارة، 2008). كما تفسر نظرية التعلم الاجتماعي من خلال العالم (باندورا) أن العدوان مظهر سلوكي قابل للنقل والتعلم والعدوى، وأن الناس يتعلمون السلوك العدواني بمراقبة الآخرين، ومعظم السلوك العدواني متعلم عن طريق المكافأة التي يحصلون عليها (الواوي، 2011)، كما تؤيد هذه النظرية بشكل كبير أهمية التقليد، والمحاكاة في اكتساب السلوك العدواني حتى وإن لم يسبق هذا السلوك أي نوع من الإحباط (Kauffman & Hallahan, 1993). وأخيرا ركز علماء النفس المعرفيون في تفسيرهم للسلوك على الطريقة التي يدرك بها الشخص حدث أو موقف معين، وما تركته هذه المواقف المعاشة من أثر على حياته النفسية، والتي تحولت فيما بعد إلى مشاعر غضب وكراهية، ثم ظهر وترجم في شكل سلوك عدواني، ولهذا ارتكزت مختلف طرق إرشادهم على تعديل إدراكات الفرد بتزويده بمختلف الحقائق والمعلومات المتاحة في الموقف مما يجعله يدرك حقيقة تفسيره للأمور كما ورد في دراسة مليسة وأميرة (2022).

أما أشكال السلوك العدواني فتتأثر بعوامل عدّة منها التنشئة الاجتماعية والجنس والعمر والمكانة الاجتماعية والاقتصادية، والعدوان في أي مظهر من مظاهره ربما يظهر نتيجة التشدد في وضع القيود والضوابط التي تحدد من حرية الفرد، الذي يميل بتكوينه النفسي إلى التحرر من القيود، ويلاحظ أن الذكور أكثر اتصافا في المظاهر العدوانية المختلفة من الإناث، ويلاحظ الاختلاف بين الجنسين في أن: العدوان الموجه نحو الذات لدى الإناث أكثر من الذكور، في حين أن العدوان الموجه نحو الآخرين لدى الذكور أكثر. وقد صنف (سابينفلد) السلوك العدواني إلى قسمين: عدوان بدني وعدوان لفظي، وذهب (باندورا) في تصنيفاته السلوك العدواني إلى ثلاثة تصنيفات وهي: عدوان بدني وعدوان لفظي وعدوان نحو الممتلكات، وصنف عبد الحميد السلوك العدواني إلى عدوان بدني، وعدوان لفظي، وسلوك عدواني نحو الممتلكات (عمارة، 2008).

يعد مفهوم التفكير الإيجابي من المفاهيم الرئيسية في علم النفس الإيجابي، وهو مصطلح مركب من كلمتين، وهما التفكير والإيجابية، وللوقوف على توضيح المقصود بهذين المصطلحين يتم تفسيرهما على النحو الآتي: التفكير - كما عرفه جروان (2011) بأنه سلسلة من النشاطات العقلية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ، عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريقة واحدة، أو أكثر من الحواس الخمس؛ بحثاً عن معنى في الموقف أو الخبرة. أما الإيجابية: فقد عرفها الرقيب (2008) بأنها المحافظة على التوازن

السليم في إدراك مختلف المشكلات وهي، أسلوب يُعنى بالتركيز على الإيجابيات في أي موقف بدلاً من التركيز على السلبيات، أي أنه يعني أن تحسن ظنك بذاتك وبالأخرين.

والتفكير الإيجابي كما يعرفه (باندورا) فهو نمط من أنماط التفكير المنطقي التكيفي الذي يبتعد فيه الفرد عن أخطاء التفكير الهدامة، التي يحملها في بعض المعتقدات التي توجه أفكاره ومشاعره في وجهة سلبية، وهو يشمل السيطرة (الأوتوماتيكية) لبعض الأفكار عن غيرها في توجيه مشاعر الفرد، وضعف القدرة على التخلص منها، والمبالغة في رؤية الأخطاء والنقائص، والاستعداد المسبق لقبول الكل أو لا شيء غير الكل، والنظر إلى العيوب، والإقلال من حجم المميزات (Stallard, 2000). ويعرف سيلجمان (Seligman, 2003) التفكير الإيجابي بأنه استعمال، أو تركيز النتائج الإيجابية لعقل الفرد؛ من أجل التخلص من الأفكار والمشاعر السلبية؛ لتحل محلها الأفكار والمشاعر الإيجابية. كما يعرف التفكير الإيجابي بأنه: تبني مجموعة من الأفكار العقلانية، وامتداد نشاطات، وأهداف الفرد نحو اكتساب مهارات تمكنه من الممارسة الإيجابية الموجهة نحو العيش بفعالية، وسعادة ورضا (عبد الستار، 2008). ومن التعريفات السابقة يمكن إجمال تعريف التفكير الإيجابي على أنه: قدرة الفرد على استعمال عقله بطريقة إيجابية، ذات طابع تفاؤلي، تساعد على حل المشكلات، وزيادة ثقته بنفسه وبالأخرين، والقدرة على التكيف، والتأقلم مع ظروف الحياة، والشعور بالرضا، والتقبل الإيجابي لذاته ولأخرين، والاستمتاع بالحياة.

اختلفت النظريات المفسرة لأساليب التفكير باختلاف مؤلفيها، فترى النظرية التحليلية أن التفاؤل هو القاعدة العامة للحياة، وأن التشاؤم لا يقع في حياة الفرد إلا إذا تكونت لديه عقدة نفسية، والعقدة النفسية لها ارتباط وجداني سلبي شديد التعقد والتماسك حيال موضوع ما من الموضوعات الخارجية أو الداخلية، فالفرد متفائل إذا لم تقع في حياته حوادث تجعل نشوء العقدة النفسية لديه أمراً ممكناً، أي أن الفرد الذي اشبعت حاجاته في فترة الطفولة سيكون عرضه للتفاؤل، والثقة بالنفس والإقبال على الآخرين، أما إذا أحبطت اللذة الفردية لدى الفرد فإن الشخصية ستكون عرضة لتكون سلبية، وغير مقبلة على الحياة، والآخرين بشكل طبيعي (عبله وخوذي، 2021). وقد اعتمدت نظرية (اليس) على فرضية مفادها بأن الناس يتحكمون في أقدارهم؛ بما يحملون من قيم ومعتقدات ويتصرفون بموجبها، ويذهب (اليس) إلى أن هناك العديد من الأشخاص يعانون من الاكتئاب واليأس والقلق، بسبب جملة من الافتراضات الخاطئة التي تتحكم بتفكيرهم، وتحكم سلوكياتهم، فهم يقعون ضحايا أفكار سلبية معمرة أو طابع تعميمات لا تقوم على أساس من الصحة مثل: إن الأمور خير كلها أو كلها شر، أو إذا لم تكن كما تشتهي فهي شر، أو من مثل تعميم فشل على كل الوجود، أو أن الشخص محكوم بماضيه ولا خلاص له منه، أو أن هناك حلاً وحيداً لأي قضية، وإذا لم يصل الشخص إليه فإنها الكارثة، وتتحكم هذه الافتراضات بالوعي، والإدراك وتوجه التفكير نحو السلبية المولدة للانفعالات المعطلة للسلوك (حجازي، 2012).

أما (سيلجمان) وآخرون في علم النفس الإيجابي يرون أن التفاؤل والتشاؤم هما أسلوبان في التفكير وفي تفسير الوقائع، ويمكن تعلم التفاؤل أو التشاؤم بناء على الخبرات ونمط التنشئة، بما يتصف به من رعاية وحب وتشجيع وتعزيز، أو إهمال وحط من القدر، حيث إن الأسلوب التفاؤلي أو التشاؤمي متعلم، ويمكن إعادة تعلمه، واستبداله من أساليب تدريبه، كما أن الأفراد يملكون الحرية في اختيار طريقة تفكيرهم، ذلك يؤدي إلى كون الفرد أكثر تحكماً بصورة إرادية في اتجاهات ومسارات تفكيره (الزهراني، 2005). وأخيراً تعتمد النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية على أن سبب الاضطراب الذي يعاني منه الفرد هو طريقة التفكير غير المنطقية التي يتبناها، ومن خلالها يصدر أحكاماً معرفية تتعلق بالأحداث التي تواجهه (السليم، 2017). ونرى أنه اختلفت النظريات المفسرة للتفكير الإيجابي باختلاف مؤلفيها، وباختلاف المحتوى الذي تضمنته هذه النظريات، وباختلاف الهدف الذي تسعى كل نظرية إلى تحقيقه.

أما بالنسبة لمجالات التفكير الإيجابي، فقد أوردها قاسم (2009) على النحو الآتي: التوقعات الإيجابية، والتفاؤل، والضبط الانفعالي، والتحكم في العمليات الداخلية العليا، وحب التعلم، والشعور بالرضا، والرصيد المعرفي الصحي، والتسامح مع - على

الرغم من الاختلاف - الآخرين، وتقبل المسؤولية الشخصية، وتقبل الذات غير المشروط، والمثابرة، والذكاء الاجتماعي، الكفاءة الشخصية، والإنجاز، وتحقيق الذات والمشاركة الوجدانية، والعطاء، والتشجيع على المودة، ومهارات التفاعل الاجتماعي، والإحساس بالجمال والإبداع، والتطلع نحو المستقبل، وغير ذلك من الاستراتيجيات التي من شأنها أن تجعل الفرد أكثر مسؤولية. أما (سيلجمان وبولسيكي) (2003) فقد وضحاها بالآتي: التوقعات الإيجابية نحو المستقبل، والمشاعر الإيجابية من حيث تمتع الشخص بالانفعالات التي تتمحور حول التعاطف والسعادة والطمأنينة في العلاقات الشخصية والاجتماعية مع الآخرين. ومفهوم الذات الإيجابي، والرضا عن الحياة، والمرونة الإيجابي.

تناولت العديد من الدراسات السابقة مفهومي التفكير الإيجابي والسلوك العدواني. فقد هدفت دراسة (بوضياف وكوداد) (2024) إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير الإيجابي والمناعة النفسية لدى طلبة الطب في جامعة (ورقلة). وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى التفكير الإيجابي لدى طلبة الطب في جامعة (ورقلة) مرتفع، ومستوى المناعة النفسية لدى طلبة الطب في جامعة (ورقلة) مرتفع، كما توجد علاقة موجبة طردية بين التفكير الإيجابي والمناعة النفسية لدى طلبة الطب في جامعة (ورقلة). بينما هدفت دراسة زين (2024) إلى تحسين التفكير الإيجابي من البرنامج التدريبي لدى طلاب المرحلة الابتدائية، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس التفكير الإيجابي، والبرنامج التدريبي، وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج التدريبي في تحسين التفكير الإيجابي لدى أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي مقارنة بالمجموعة الضابطة وبالمقارنة أيضاً مع التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية، كما أسفرت عن أنه لا توجد فروق دالة احصائية بين القياسين البعدي والتبقي لدى المجموعة التجريبية. كما هدفت دراسة شرف (2024) إلى تحسين التفكير الإيجابي من البرنامج التدريبي لدى طلاب المرحلة الابتدائية، وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج التدريبي في تحسين التفكير الإيجابي لدى أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي مقارنة بالمجموعة الضابطة وبالمقارنة أيضاً مع التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية. وقد هدفت دراسة لطفي (2024) إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتفكير الإيجابي لدى طلاب المعاهد العليا، وأشارت نتائج البحث إلى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين درجات الطلاب على مقياس الذكاء الانفعالي ودرجاتهم على مقياس التفكير الإيجابي، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلاب على مقياسي الذكاء الانفعالي، والتفكير الإيجابي تعزى لاختلاف مكان السكن والنوع. وقد هدفت دراسة مصلح (2023) إلى التعرف إلى مستوى التفكير الإيجابي والحصانة النفسية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، والكشف عن طبيعة العلاقة بين الحصانة النفسية، والتفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، حيث استعملت الدراسة المنهج الوصفي، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة بين الحصانة النفسية والتفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية. أما دراسة جرجيس (Gergis et al., 2023) فهدفت إلى تحديد ما إذا كانت الحيلة والتفكير الإيجابي لهما ارتباط سلبي بالإجهاد المتصور بين ممرضات الرعاية التلطيفية، وما إذا كان التفكير الإيجابي يخفف أو يتوسط العلاقة بين الحيلة والإجهاد بين ممرضات الرعاية التلطيفية. الطريقة: تم استخدام تصميم مقطعي ارتباطي لمعالجة هذين الهدفين. أظهرت النتائج أن التفكير الإيجابي والحيلة من المتنبئين المفيدتين للحد من التوتر ويساعدان في التخفيف من آثار الإجهاد. لم يتوسط التفكير الإيجابي العلاقة بين الحيلة والإجهاد. وهدفت دراسة (بيلاتشا) (Bilicha et al., 2022) إلى ملاحظة تأثير تدريب التفكير الإيجابي في تحسين تقبل الذات لدى الأحداث الذين كانوا يخضعون لفترة من البرنامج الإصلاحي، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن درجة قبول الذات لدى الأشخاص في المجموعة التجريبية قد زادت بعد تلقيهم تدريباً على التفكير الإيجابي.

ولقد هدف دراسة ستة (2024) إلى التعرف إلى مستوى الضغوط النفسية، ومعرفة مستوى السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية، التعرف إلى العلاقة بين الضغوط النفسية والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية، بينما تمثل منهج الدراسة في المنهج الوصفي، ومن أهم النتائج أنه توجد علاقة ارتباطية طردية ضعيفة دالة إحصائية بين الضغط النفسي والسلوك العدواني. كما هدفت دراسة سلام (2024) إلى الكشف عن العلاقة بين الشخصية المظلمة والسلوك العدواني لطلاب المرحلة الثانوية والمرحلة

الجامعية، أظهرت النتائج أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الميكافيلية والنجسية والشخصية المظلمة ككل مع السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية، وتوجد علاقة ارتباطية طردية موجبة بين السيكوباتية مع السلوك العدواني. أما دراسة الرجيبى وحسين وماي (2024) فهدفت إلى دراسة الإساءة الاجتماعية، وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طلبة الصف التاسع، وتُشير النتائج إلى وجود علاقة طردية ضعيفة دالة إحصائياً بين التعرض للإساءة الجسدية من الأب، وظهور السلوك العدواني، وتوجد علاقة طردية متوسطة دالة إحصائياً بين التعرض للإساءة الجسدية من الأب وظهور السلوك العدواني اللفظي. تهدف دراسة (دينيسا ووداساليندا) (Denissa & Dasalinda, 2024) إلى تحديد العلاقة بين النضج العاطفي، والسلوك العدواني اللفظي لدى طلاب الصف الحادي عشر، وتظهر نتائج الحسابات أن هناك علاقة بين النضج العاطفي، والسلوك العدواني اللفظي لدى طلاب الصف الحادي. واستكشفت دراسة (لين وب ولوي) (Lin, Bai & Liu, 2024) العلاقة بين الغضب المميز، والسلوك العدواني التفاعلي لدى طلاب المدارس المتوسطة، يضاف إلى ذلك الدور الوسيط للتحيز في الإسناد العدائي والتدخلات، وأظهرت نتائج الدراسة الأولى أن الغضب المميز تنبأ بالسلوك العدواني التفاعلي من تحيز الإسناد العدائي للسمات.

ومن استكشاف العلاقة بين التفكير الإيجابي والسلوك العدواني لدى طلاب هذه الفئة العمرية في محافظة رام الله والبيرة، سيتم تحليل كيف يمكن للتفكير الإيجابي أن يؤدي دوراً مهماً في الحد من السلوك العدواني، وتعزيز بيئة تعليمية قائمة على التعاون والاحترام.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أوصت العديد من الدراسات بمزيد من البحث المتعمق لمفهوم التفكير الإيجابي والسلوك العدواني لدى طلبة المدارس. ومن هذه الدراسات: دراسة (بوضياف وكوداد) (2024)، ودراسة شرف (2024)، ودراسة سته (2024)، ودراسة سلام (2024)، ودراسة الرجيبى وحسين وماي (2024).

كما أنه من عمل الباحثة كمديرة مدرسة في محافظة رام الله والبيرة، ومتابعتها للتقارير الإرشادية، لاحظت انتشار المشاكل السلوكية بشكل واسع، وخاصة السلوك العدواني، مما يؤثر سلباً على أداء المعلمين داخل الصف، ويهدر كثيراً من الوقت والجهد في التعامل معه. هذا الواقع يُبرز أهمية تعزيز التفكير الإيجابي لدى الطلبة في مختلف المواقف كبديل للغضب والتصرفات العدوانية السريعة. بناءً عليه، ظهرت الحاجة لدراسة العلاقة بين التفكير الإيجابي والسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة، بهدف المساهمة في تقليل السلوك العدواني، وتعزيز التفكير الإيجابي لديهم.

وقد أظهرت إحصائيات جهاز الإحصاء المركزي الفلسطيني (2020) أن حوالي (36%) من طلبة المرحلة الأساسية العليا يتعرضون للسلوك العدواني في المدارس، إذ يؤثر على الناحية النفسية، والاجتماعية، والأمنية للمجتمع المدرسي. بالاعتماد على السابق فقد برزت مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى التفكير الإيجابي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة؟

السؤال الثاني: ما مستوى السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التفكير الإيجابي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة تعزى إلى متغير الجنس والصف؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة تعزى إلى متغير الجنس والصف؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإيجابي والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة؟

فرضيات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد صيغت الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بين متوسطات التفكير الإيجابي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة تعزى إلى متغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بين متوسطات التفكير الإيجابي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة تعزى إلى متغير الصف.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بين متوسطات السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة تعزى إلى متغير الجنس.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بين متوسطات السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة تعزى إلى متغير الصف.

الفرضية الخامسة: لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بين التفكير الإيجابي والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

1- التعرف إلى العلاقة بين التفكير الإيجابي والسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة.

2- التعرف إلى مستوى التفكير الإيجابي لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة.

3- التعرف إلى مستوى السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة.

4- تحديد الفروق بين متوسطات التفكير الإيجابي لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة تُعزى لمتغيرات (الجنس والصف).

5- تحديد الفروق بين متوسطات السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة تُعزى لمتغيرات (الجنس والصف).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تتجلى أهمية الدراسة في إثراء المعرفة العلمية، حيث تسهم هذه الدراسة في توسيع المعرفة حول مفهوم التفكير الإيجابي والسلوك العدواني، بتقديم رؤى علمية مبنية على بيانات دقيقة لفهم العلاقة بين هذين المفهومين. كما تسد فجوة معرفية متعلقة بقلّة الدراسات التي تناولت العلاقة بين التفكير الإيجابي، والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في منطقة محددة كرام الله والبيرة. بالإضافة أن هذه الدراسة تسهم في سد هذه الفجوة، وتقديم نتائج مخصصة تتعلق بسياق محلي محدد.

الأهمية التطبيقية: وتكمن أهمية هذه الدراسة أيضاً في توفير بيانات يمكن أن تسهم في استراتيجيات التدخل من معرفة العلاقة بين التفكير الإيجابي والسلوك العدواني، حيث يمكن تطوير برامج تدخل تربوية وإرشادية تهدف إلى تعزيز التفكير الإيجابي لدى الطلبة،

مما يساهم في تقليل السلوك العدواني بينهم. كما تساعد الدراسة المرشدين التربويين والمعلمين في فهم الدور الذي يؤديه التفكير الإيجابي في تقليل السلوك العدواني، وبالتالي يمكنهم تطبيق استراتيجيات لتعزيز هذا النوع من التفكير لدى الطلبة. بالإضافة إلى تحسين البيئة المدرسية بتعزيز التفكير الإيجابي، والحد من السلوك العدواني، ويمكن خلق بيئة مدرسية أكثر إيجابية وأمنة، مما يساهم في تحسين الأداء الأكاديمي والاجتماعي للطلبة.

حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية:** طبقت هذه الدراسة في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة.
- **الحدود البشرية:** جرت هذه الدراسة على عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة.
- **الحدود الزمانية:** نفذت الدراسة في العام (2024-2025).
- **الحدود الموضوعية:** تناولت الدراسة موضوع التفكير الإيجابي، وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة.
- **الحدود المفاهيمية:** اقتصر على المفاهيم والمصطلحات الواردة في هذه الدراسة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمتغيرات الدراسة

- **السلوك العدواني:** "هو كل سلوك يمكن ملاحظته، وتحديد، وقياسه، ويأخذ صورا وأشكالا متعددة وهو إما يكون بدنياً أو لفظياً مباشراً أو غير مباشر، وتتوفر فيه صفة الاستمرارية والتكرار، ويعبر عنه بانحراف الفرد عن المعايير الاجتماعية، ويترتب عليه إلحاق الأذى والضرر البدني، والنفسي، والمادي بالآخرين، وقد يتجه هذا السلوك إلى إلحاق الأذى بالفرد نفسه" (عمارة، 2008: 18). ويعرف الباحثان السلوك العدواني إجرائياً على أنه: الدرجة الكلية التي يحصل عليها طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة على مقياس السلوك العدواني المستعمل في الدراسة.
- **التفكير الإيجابي:** "هو أسلوب تفكير يركز على ما هو إيجابي، ويهدف إلى إنتاج حلول بناءة بدلاً من التركيز على المشكلات. في هذا الأسلوب من التفكير، لا يتم تجاهل الصعوبات والمصاعب التي يواجهها الشخص في حياته، بل يتم محاولة تطوير اقتراحات لحلول لهذه المشاكل من شأنها أن تزيد من جودة الحياة. يهدف هذا الأسلوب إلى الحفاظ على معنويات الفرد بالتركيز على المواقف الإيجابية في الحياة، وملاحظة ما يمتلكه بالفعل" (Lyubomirsky, 2001:47). ويعرف الباحثان التفكير الإيجابي إجرائياً على أنه: الدرجة الكلية التي يحصل عليها طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة على مقياس التفكير الإيجابي المستعمل في الدراسة.
- **المرحلة الأساسية العليا:** "هي مرحلة في النظام التربوي الفلسطيني، إذ يبدأ النظام التربوي بالمرحلة الأساسية الدنيا من الصفوف من الأول للربع الأساسي، ثم تأتي المرحلة الأساسية العليا، وتشتمل على الصفوف من الخامس حتى العاشر، وينتهي بالمرحلة الثانوية التي تضم الصفوف الحادي عشر والثاني عشر" (الجندي وآخرون، 2022: 76) ويعرف الباحثان المرحلة الأساسية العليا إجرائياً بأنها المفحوصون من طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة الذين تطبق عليهم الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

استعملت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك لكونه 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 الدراسة (عوده وملكاوي، 1992).

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة، والبالغ عددهم (30561)، وذلك حسب إحصائية مديرية التربية والتعليم في محافظة رام الله والبيرة.

عينة الدراسة:

أولاً- العينة الاستطلاعية: اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (50) من طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة، وذلك بغرض التأكد من صلاحية أدوات الدراسة واستعمالها لحساب الصدق والثبات.

ثانياً- عينة الدراسة: اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد حدد حجم العينة بناءً على معادلة (روبرت ماسون)، إذ يشير يشماني (2014) إلى أنه يجب تحديد حجم العينة من المجتمع عن طريق معادله إحصائية، وقد بلغ حجم العينة (379) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة. والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات متغيراتها المستقلة (التصنيفية):

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

المتغير	الفئات	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	181	47.8
	أنثى	198	52.2
	المجموع	379	100.0
الصف	الخامس	69	18.2
	السادس	75	19.8
	السابع	86	22.7
	الثامن	75	19.8
	التاسع	74	19.5
	المجموع	379	100.0

أدوات الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، اعتمد الباحثان على مقياسين، هما: مقياس التفكير الإيجابي، ومقياس السلوك العدواني، كما يلي:

أولاً: مقياس التفكير الإيجابي- بعد اطلاع الباحثين على الأدب التربوي والدراسات السابقة، وعلى مقاييس التفكير الإيجابي المستعملة في بعض الدراسات ومنها: (بوضياف وكوداد) (2024)، وزين (2024)، ولطفي (2024)، ومصلح (2023)، قام الباحثان بتطوير مقياس التفكير الإيجابي استناداً إلى تلك الدراسات.

الخصائص السيكومترية للإستبانة:

صدق المقياس:

للتحقق من صدق مقاييس الدراسة اتبعت الإجراءات الآتية:

أستعمل نوعان من الصدق كما يلي:

أ) الصدق الظاهري (Face Validity): لمعرفة الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس التفكير الإيجابي، عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من ذوي الاختصاص والخبرة، وقد بلغ عددهم (10) محكمين، إذ اعتمد معيار الاتفاق

(80%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة، فقد عُُدلت صياغة بعض الفقرات.

ب) **صدق البناء (Construct Validity):** من أجل التحقق من صدق المقياس، استعمل صدق البناء على عينة استطلاعية مكونة من (50) من طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستعمل معامل ارتباط (بيرسون) (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس (التفكير الإيجابي)، كما هو مبين في الجدول (2):

جدول (2)
قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس التفكير الإيجابي مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=50)

المرتبة	الارتباط مع الدرجة الكلية	المرتبة	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.550**	15	.449**
2	.426**	16	.599**
3	.482**	17	.484**
4	.510**	18	.652**
5	.563**	19	.532**
6	.529**	20	.489**
7	.548**	21	.621**
8	.503**	22	.608**
9	.528**	23	.400**
10	.482**	24	.561**
11	.525**	25	.616**
12	.413**	26	.431**
13	.524**	27	.312*
14	.542**	28	.649**

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

يظهر من البيانات الواردة في الجدول (2) أن قيم معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.312 - .652)، كما أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، إذ ذكر (جارسيا) (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعدّ ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30 - أقل أو يساوي .70) تعدّ متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس التفكير الإيجابي:

للتأكد من ثبات مقياس التفكير الإيجابي، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (50) من طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، فقد استعملت معادلة (كرونباخ ألفا) (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد حساب الصدق (28) فقرة، وقد بلغ معامل (كرونباخ ألفا) (.90) وتعد هذه القيمة مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

ثانياً: مقياس السلوك العدواني- بعد اطلاع الباحثين على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس السلوك العدواني المستعملة في بعض الدراسات ومنها: دراسة (أبو ستة) (2024)، ودراسة سلام (2024)، ودراسة الرجيبى وحسين ومايي (2024)، ودراسة (Denissa & Dasalinda, 2024).

الخصائص (السيكومترية) لمقياس السلوك العدواني صدق المقياس:

استعمل نوعان من الصدق، وكالاتي:

أ) **الصدق الظاهري (Face Validity):** لمعرفة الصدق الظاهري، أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس السلوك العدواني، عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من ذوي الاختصاص والخبرة، وقد بلغ عددهم (10) محكمين، إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، فقد عُذلت صياغة بعض الفقرات.

ب) **صدق البناء (Construct Validity):** من أجل التحقق من الصدق للمقياس، استعمل صدق البناء على عينة استطلاعية مكونة من (50) من طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستعمل معامل ارتباط (بيرسون) (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس (السلوك العدواني)، كما هو مبين في الجدول (3):

جدول (3)
قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس السلوك العدواني مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=50)

الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة
.631**	14	.382**	1
.631**	15	.333*	2
.700**	16	.308*	3
.700**	17	.495**	4
.481**	18	.632**	5
.444**	19	.486**	6
.642**	20	.544**	7
.537**	21	.735**	8
.647**	22	.601**	9
.571**	23	.671**	10
.532**	24	.663**	11
.476**	25	.585**	12
-	-	.573**	13

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

يظهر من البيانات الواردة في الجدول (3) أن قيمة معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.308 - .700)، كما أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، إذ ذكر (جارسيا) (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30).

تعدّ ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (30- أقل أو يساوي 70) تعدّ متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (70) تعدّ قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس السلوك العدواني: للتأكد من ثبات مقياس السلوك العدواني، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (50) من طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، فقد استعملت معادلة (كرونباخ ألفا) (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد حساب الصدق (25) فقرة، وقد بلغ معامل (كرونباخ ألفا) (91) وتعد هذه القيمة مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

تصحيح مقاييس الدراسة:

أولاً- مقياس التفكير الإيجابي: تكون مقياس التفكير الإيجابي في صورته النهائية من (28) فقرة موزعة على خمسة مجالات وهي: (التوقعات نحو المستقبل، المشاعر الإيجابية، مفهوم الذات الإيجابي، الرضا عن الحياة، المونة الإيجابية)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للتفكير الإيجابي.

ثانياً- مقياس السلوك العدواني: تكون مقياس السلوك العدواني في صورته النهائية من (25) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: (العدوان اللفظي، العدوان البدني، الغضب، العدوانية)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للسلوك العدواني.

وقد طلب من أفراد العينة تقدير إجاباتهم عن طريق تدرج (ليكرت) (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (2) درجتان، أبداً (1)، درجة واحدة.

وبهدف تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى التفكير الإيجابي والسلوك العدواني 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 $(5-3)/3 = 1.33$. وبناءً على ذلك، فإن 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:

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

أ- المتغيرات المستقلة (الديمغرافية):

1. الجنس: وله مستويان هي: (1- ذكر، 2- أنثى).
2. الصف: وله خمسة مستويات هي: (1- الخامس، 2- السادس، 3- السابع، 4- الثامن، 5- التاسع).

ب- المتغير التابع:

3. المتوسط الكلي الذي يقيس التفكير الإيجابي لدى عينة الدراسة.
4. المتوسط الكلي الذي يقيس السلوك العدواني لدى عينة الدراسة.

إجراءات تنفيذ الدراسة

اتبع الباحثان في تنفيذ الدراسة عدداً من الخطوات على النحو الآتي:

1. جمع البيانات الثانوية من العديد من المصادر الثانوية، وذلك من بهدف وضع الجانب النظري للدراسة، والاستعانة بها في بناء أدواتها وتوظيفها في الوصول إلى نتائج الدراسة لاحقاً.

2. تحديد مجتمع الدراسة ومن ثم تحديد عينة الدراسة.
3. الحصول على موافقة الجهات المعنية لإجراء الدراسة.
4. تطوير أدوات الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال.
5. تحكيم أدوات الدراسة المراد تطبيقها على عينة الدراسة.
6. تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، إذ شملت (50) من طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة، 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 إجاباتهم لن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي.
8. إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، حيث استعمل برامج الرزمة الإحصائية (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 تم عمال است برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 28) وذلك باستعمال المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
2. معامل (كرونباخ ألفا) (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات.
3. اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، لفحص الفرضيات المتعلقة بالجنس.
4. اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، لفحص الفرضيات المتعلقة بالصف.
5. اختبار (بيرسون) (Pearson Correlation) لمعرفة العلاقة بين التفكير الإيجابي والسلوك العدواني، كذلك لفحص صدق أداتي الدراسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى التفكير الإيجابي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة؟

للإجابة عن السؤال الأول حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لمقياس التفكير الإيجابي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة، والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات التفكير الإيجابي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	بمقدوري أن أجعل حياتي مشوقة	4.46	.773	89.2	مرتفع
2	7	أتصرف بمشاعر الحب مع زملائي	4.05	.807	81.0	مرتفع
3	11	أفعل ما أستطيع وليس شرطاً النجاح فيه	4.04	.858	80.8	مرتفع
4	26	أستطيع التعرف إلى نقاط ضعفي	4.03	.852	80.6	مرتفع
5	3	أرى أن الغد أفضل من اليوم.	4.01	.820	80.2	مرتفع

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
6	19	أتمتع بالرضا عما لدي من ممتلكات	4.01	.856	80.2	مرتفع
7	9	أتسامح بسرعة مع من يخطئون في حقّي	4.01	.885	80.2	مرتفع
8	28	أستطيع أن أجعل حياتي مشوقة ومبتهجة	4.00	.828	80.0	مرتفع
9	24	أبحث عن البدائل الجديدة لحل مشاكلي	3.99	.891	79.8	مرتفع
10	14	يحمل الآخرون عني أفكارا طيبة	3.98	.920	79.6	مرتفع
11	16	أتسامح مع نفسي	3.97	.838	79.4	مرتفع
12	6	أؤمن بمقولة "إن مع العسر يسرا"	3.97	.848	79.4	مرتفع
13	12	أبدي للآخرين مشاعر الحب	3.97	.890	79.4	مرتفع
14	22	أرى أن حياتي تسير على ما يرام	3.96	.853	79.2	مرتفع
15	15	يمكنني أن أتحكم في غضبي	3.96	.882	79.2	مرتفع
16	10	لا أسمح للخوف أن يعيق تقدمي	3.96	.883	79.2	مرتفع
17	17	لدي القدرة على تحقيق طموحاتي	3.95	.876	79.0	مرتفع
18	23	أتأني في مواجهة المشكلات.	3.95	.920	79.0	مرتفع
19	5	مصائب اليوم تكون لها فوائد في المستقبل	3.94	.875	78.8	مرتفع
20	18	لدي دور مهم في المجتمع	3.94	.890	78.8	مرتفع
21	4	أتعلم من التجارب السابقة الفاشلة	3.93	.842	78.6	مرتفع
22	25	أستطيع أن أنجح بما فشلت به سابقا	3.93	.866	78.6	مرتفع
23	21	أنا راض عما لدي من مهارات	3.93	.890	78.6	مرتفع
24	13	تصرفاتي مع زملائي تتسم بالتفاهم	3.92	.852	78.4	مرتفع
25	27	أستطيع أن أفهم المشكلات بين الأشخاص	3.92	.872	78.4	مرتفع
26	20	أستمتع بالعمل الذي أقوم به	3.90	.873	78.0	مرتفع
27	8	أستطيع التحكم بمشاعر الغضب	3.89	.855	77.8	مرتفع
28	2	أرى أن حياتي ستكون سعيدة	3.77	.732	75.4	مرتفع
متوسط التفكير الإيجابي ككل						
			3.98	.371	79.6	مرتفع

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس التفكير الإيجابي ككل بلغ (3.98)، وبنسبة مئوية (79.6%)، وبتقدير مرتفع، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مقياس التفكير الإيجابي تراوحت ما بين (4.46 - 3.77)، وجاءت فقرة "بمقدوري أن أجعل حياتي مشوقة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.46) وبنسبة مئوية (89.2%)، وبتقدير مرتفع، بينما جاء فقرة "أرى أن حياتي ستكون سعيدة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.77)، وبنسبة مئوية (75.4%)، وبتقدير مرتفع.

ونستخلص من النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والتي تشير إلى أن مستوى التفكير الإيجابي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة مرتفع بشكل عام، وذلك استناداً إلى المتوسط الحسابي الإجمالي الذي بلغ (3.98)، والنسبة المئوية (79.6%)،. هذه النتيجة تعكس أن الطلبة يمتلكون مستوى جيداً من التفكير الإيجابي وفق المقياس المستعمل. ويعزو الباحث ذلك إلى البيئة التعليمية والاجتماعية، فقد تكون البيئة المحيطة بالطلبة، سواء من دعم العائلة أو المدرسة أو المجتمع، تؤدي دوراً في تعزيز التفكير الإيجابي لديهم. هذا بالإضافة أن النتائج أظهرت أن الطلبة يمتلكون مستوى عالياً من القدرة على التعرف على نقاط ضعفهم، وقبول عدم النجاح في كل شيء، مما يدل على مستوى من النضج والوعي الذاتي. أما فقرة "بمقدوري أن أجعل حياتي

مشوقة" جاءت في المرتبة الأولى بنسبة (89.2%)، مما يشير إلى أن الطلبة يميلون إلى التفكير الإيجابي حول قدرتهم على التحكم في حياتهم وإضفاء المتعة عليها، وهو مؤشر قوي على التعاؤل لديهم. وعلى الرغم من أن فقرة "أعتقد أن حياتي ستكون سعيدة" جاءت في المرتبة الأخيرة، إلا أنها ما زالت ضمن التقدير المرتفع، مما قد يشير إلى واقعية الطلبة في توقعاتهم عن المستقبل وعدم الإفراط في التعاؤل.

وقد أظهرت دراسة (بوضياف وكوداد) (2024) أن مستوى التفكير الإيجابي لدى طلبة الطب في جامعة (ورقلة) كان مرتفعاً، مما يعكس توافقاً مع النتيجة الحالية التي تشير إلى أن طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة يمتلكون مستوى جيداً من التفكير الإيجابي. وأيضاً، تناولت دراسة مصلح (2023) مستوى التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، وأظهرت أن هناك علاقة إيجابية بين التفكير الإيجابي، والحصانة النفسية لدى الطلبة، مما يعكس تأثير البيئة التعليمية والاجتماعية في تعزيز التفكير الإيجابي، وهو ما يدعم تفسير الباحث في أن البيئة المحيطة قد تساهم في تعزيز التفكير الإيجابي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا. كما أظهرت دراسة زين (2024) فعالية البرامج التدريبية في تحسين التفكير الإيجابي لدى طلاب المرحلة الابتدائية، مما يدل على أن تدخلات الدعم والتوجيه قادرة على تعزيز مستوى التفكير الإيجابي، وهو ما قد يفسر مستوى التفكير الإيجابي المرتفع الذي ظهر في نتائج هذا البحث.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة؟

للإجابة عن السؤال الثاني حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لمقياس السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات السلوك العدواني وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	أعتدي على أصدقائي لفظياً	2.62	.953	52.4	متوسط
2	15	أجد صعوبة في التحكم في انفعالاتي	2.27	.950	45.4	منخفض
3	6	أناقش الناس بحدة	2.26	.914	45.2	منخفض
4	5	أميل إلى السخرية من الآخرين	2.26	.991	45.2	منخفض
5	17	أجد صعوبة في ضبط غضبي	2.22	.918	44.4	منخفض
6	9	أضرب زملائي عمداً أثناء اللعب	2.22	.919	44.4	منخفض
7	24	عندما يسيء إلي أحد أرد عليه بالضرب	2.21	.940	44.2	منخفض
8	4	عندما أتعرض للإهانة أبدأ بالشتيم	2.20	.899	44.0	منخفض
9	8	أدخل في شجارات بالأيدي	2.20	.944	44.0	منخفض
10	2	أحاول التقليل من قيمة زملائي أمام المعلمين	2.20	.962	44.0	منخفض
11	18	أعادي الأشخاص الذين يؤذونني	2.20	.983	44.0	منخفض
12	14	أتشاجر مع الأشخاص الذين يزعمونني	2.19	.929	43.8	منخفض
13	12	أنفعل لأسباب غير هامة	2.18	.976	43.6	منخفض
14	7	أمتنع عن تقديم الاعتذار إذا أسأت لأحد لفظياً	2.16	.925	43.2	منخفض
15	3	أهدد بعبارات الانتقام لمن يضايقني	2.16	.973	43.2	منخفض
16	11	ألجأ إلى العنف الجسدي	2.15	.877	43.0	منخفض
17	20	أطلق على زملائي ألقاباً بألفاظ بذيئة	2.15	.959	43.0	منخفض

18	25	أقذف زملائي بالأشياء عندما أغضب	2.13	.911	42.6	منخفض
19	23	أستعمل الضرب بكافة أشكاله لحل مشاكلي	2.13	.940	42.6	منخفض
20	21	أتهور إلى درجة أنني أكسر الأشياء	2.13	.941	42.6	منخفض
21	13	أحاول العبث بمحتويات المدرسة	2.13	.949	42.6	منخفض
22	19	أحاول تدمير ممتلكات غيري من الطلاب	2.12	.868	42.4	منخفض
23	22	أعمد إلى إلقاء القمامة في ممرات المدرسة	2.12	.942	42.4	منخفض
24	10	أسرق ممتلكات الآخرين وأتلفها	2.12	.955	42.4	منخفض
25	16	يقول لي أصدقائي بأنني شخص عنيف	2.11	.962	42.2	منخفض
		متوسط السلوك العدواني ككل	2.19	.462	43.8	منخفض

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس السلوك العدواني ككل بلغ (2.19) وبنسبة مئوية (43.8%) وبتقدير منخفض، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مقياس السلوك العدواني تراوحت ما بين (2.62- 2.11)، وجاءت فقرة " أعتدي على أصدقائي لفظياً" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2.62)، وبنسبة مئوية (52.4%)، وبتقدير متوسط، بينما جاء فقرة " يقول لي أصدقائي بأنني شخص عنيف " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.11) وبنسبة مئوية (42.2%) وبتقدير منخفض.

تشير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني إلى أن مستوى السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة منخفض بشكل عام، حيث بلغ المتوسط الحسابي للسلوك العدواني ككل (2.19) وبنسبة مئوية (43.8%). مما يؤشر أن مستوى السلوك العدواني لدى الطلبة منخفض، ويعني أيضاً أن الطلبة لا يميلون بشكل كبير إلى التصرف بعدوانية أو استعمال العنف في مواقفهم اليومية. ويمكن عزو ذلك إلى البيئة المدرسية، التي قد تكون تشجع على ضبط النفس والتسامح، مما يحد من السلوكيات العدوانية بين الطلبة. كما أن القيم الاجتماعية الموجهة نحو التعاون والتفاهم قد تسهم في تقليل مظاهر السلوك العدواني بين الطلبة. يضاف إلى ذلك أن بعض الطلبة قد يمتلكون وعياً كافياً بأهمية التحكم في انفعالاتهم ومشاعرهم، ما ينعكس على تراجع مستويات السلوك العدواني. وأخيراً إمكانية وجود برامج دعم نفسي واجتماعي في المدارس التي تساعد الطلبة على إدارة غضبهم، والتعبير عن مشاعرهم بطرق غير عدوانية.

وقد بينت دراسة (أبو خضرة) (2023) حول السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية في فلسطين أن السلوك العدواني كان منخفضاً نسبياً، ويرجع ذلك إلى دور المدرسة في تعزيز ثقافة ضبط النفس والتسامح، مما يشابه النتائج الحالية التي توضح دور البيئة المدرسية في محافظة رام الله والبيرة في ضبط السلوك العدواني. كذلك، أظهرت دراسة جابر وعثمان (2022) أن الطلبة الذين شاركوا في برامج دعم نفسي واجتماعي كانوا أكثر قدرة على التحكم في غضبهم، والتعبير عن مشاعرهم بطرق غير عدوانية، مما يدعم استنتاج البحث الحالي حول دور البرامج المدرسية في تعزيز السلوكيات الإيجابية، وتخفيف العدوانية. وأيضاً، وجدت دراسة لطفي وآخرين (2024) في الأردن أن البيئة الاجتماعية التي تركز على قيم التعاون والتفاهم تؤدي دوراً مهماً في تقليل مظاهر السلوك العدواني بين الطلبة، وهو ما يتماشى مع تفسير الباحث بأن القيم الاجتماعية في مجتمع الدراسة قد تسهم في توجيه الطلبة نحو سلوكيات غير عدوانية. بالإضافة إلى ذلك، أشارت دراسة عابدين (2023) إلى أن الطلبة الذين يملكون وعياً بأهمية ضبط الانفعالات كانت مستويات السلوك العدواني لديهم أقل بكثير مقارنة بالطلبة الذين يفتقرون إلى هذا الوعي.

النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بين متوسطات التفكير الإيجابي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة تعزى إلى متغير الجنس.

ومن أجل فحص الفرضية الأولى، وتحديد الفروق تبعاً إلى متغير الجنس، استعمل اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (6) تبين ذلك:

جدول (6)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات التفكير الإيجابي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة تعزى إلى متغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التفكير الإيجابي	ذكر	181	3.98	.305	.410	.682
	أنثى	198	3.97	.422		

يتبين من الجدول (6) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس التفكير الإيجابي كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في التفكير الإيجابي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة تعزى إلى متغير الجنس.

تُظهر النتيجة في هذا التحليل: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الذكور والإناث في مستوى التفكير الإيجابي لديهم، وذلك بناءً على نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى عوامل عدة محتملة، فقد يكون الطلبة من كلا الجنسين يتلقون تربية متشابهة في الأسرة والمدرسة، ما يؤدي إلى مستويات متقاربة في التفكير الإيجابي. المدارس في محافظة رام الله والبيرة، قد وفرت بيئة تعليمية موحدة، وتعمل على تنمية التفكير الإيجابي لدى جميع الطلبة بطريقة متساوية. كما أن المناهج الدراسية وأساليب التدريس قد تركز على تنمية المهارات الإيجابية لدى الجميع دون تمييز. وقد يكون للطلاب من كلا الجنسين تجارب حياتية متشابهة تؤثر في تكوين نظرتهم الإيجابية للحياة، بسبب التشابه في الضغوط والتحديات أو الدعم الاجتماعي المتاح للجنسين، قد يؤدي ذلك إلى تشابه مستويات التفكير الإيجابي. وأخيراً، فإن التوقعات التقليدية التي تفترض فروقات جوهرية بين الذكور والإناث في سمات معينة (مثل التفكير الإيجابي) قد لا تكون دقيقة أو ملحوظة في كل السياقات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بوضياف وكوداد (2024)، دراسة زين (2024)، دراسة شرف (2024)، دراسة لطفي (2024)، ودراسة مصلح (2023).

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بين متوسطات التفكير الإيجابي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة تعزى إلى متغير الصف.

ومن أجل فحص الفرضية الثانية، استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير الصف، ومن ثم استعمل تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً إلى متغير الصف. والجدولان (7) و(8) يبينان ذلك:

جدول (7)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمقياس التفكير الإيجابي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة تعزى إلى متغير الصف

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التفكير الإيجابي	الخامس	69	3.93	.372
	السادس	75	3.95	.432
	السابع	86	4.02	.323
	الثامن	75	4.00	.332
	التاسع	74	3.97	.391

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استعمل اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (8) يوضح ذلك:

جدول (8)

نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس التفكير الإيجابي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة تعزى إلى متغير الصف

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
التفكير الإيجابي	بين المجموعات	.444	4	.111	.806	.522
	داخل المجموعات	51.449	374	.138		
	المجموع	51.893	378			

يتبين من الجدول (8) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس التفكير الإيجابي كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في التفكير الإيجابي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة تعزى إلى متغير الصف.

تشير هذه النتيجة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإيجابي بين طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة تعزى إلى متغير الصف (الخامس، السادس، السابع، الثامن، التاسع)، وذلك بناءً على نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA). ويمكن عزو النتيجة إلى وجود تجانس في البيئة التعليمية والمجتمع المدرسي الذي يتعرض له جميع الطلاب، بغض النظر عن الصف الذي يدرسون فيه، كما أنه قد تكون البرامج التعليمية والمناهج وطريقة التربية المشتركة التي يخضع لها الطلاب في هذه المرحلة تؤدي دوراً في الحفاظ على مستويات متقاربة من التفكير الإيجابي. بالإضافة أن الطلاب في الصفوف الخامسة حتى التاسعة يتشاركون في مرحلة عمرية متقاربة، وهي فترة يمكن أن تتسم بتشابه في طرق التفكير والسمات النفسية، وبما أن التفكير الإيجابي يمكن أن يتأثر بالعمر والتجارب الحياتية، فقد لا يكون هناك اختلاف جوهري في هذه المرحلة العمرية. وأخيراً، فإن الصف الدراسي قد لا يكون عاملاً حاسماً في تطوير التفكير الإيجابي لدى الطلاب، إذ يمكن أن تعتمد مستويات التفكير الإيجابي بشكل أكبر على عوامل أخرى مثل: البيئة الأسرية، والدعم الاجتماعي، والتنشئة النفسية، أكثر من الاعتماد على متغير الصف وحده.

وتتفق هذه النتيجة مع بحث شرف (2024)، بحث لطفي (2024)، ودراسة مصلح (2023)، ودراسة (Gergis et al., 2023).

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بين متوسطات السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة تعزى إلى متغير الجنس.

ومن أجل فحص الفرضية الثالثة وتحديد الفروق تبعاً إلى متغير الجنس، استعمل اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (9) تبين ذلك:

جدول (9)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة تعزى إلى متغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
السلوك العدواني	ذكر	181	2.24	.492	1.976	.049*
	أنثى	198	2.15	.430		

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

يتبين من الجدول (9) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس السلوك العدواني كانت؛ أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي وجود فروق في السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة تعزى إلى متغير الجنس، جاءت الفروق لصالح الذكور.

ونستخلص أن النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السلوك العدواني بين الذكور والإناث، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (0.049) أقل من القيمة المحددة للدراسة ($\alpha = 0.05$)، مما يعني أن الجنس (ذكر أو أنثى) يؤثر بشكل واضح على السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة. الذكور أظهروا مستوى أعلى من السلوك العدواني مقارنة بالإناث. هذا الفرق، رغم أنه صغير نسبياً، إلا أنه دال إحصائياً، مما يعني أن هناك فروقاً ملموسة بين الجنسين في هذه العينة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن العوامل البيولوجية، مثل: تأثير الهرمونات (مثل التستوستيرون) تؤدي دوراً في زيادة السلوك العدواني لدى الذكور مقارنة بالإناث (Carmichael, 2023). هناك دراسات تشير إلى أن الذكور يميلون إلى إظهار مستويات أعلى من السلوك العدواني نتيجة للهرمونات والتنشئة الاجتماعية. بالإضافة إلى أنه قد تعكس هذه النتيجة تأثيرات التنشئة الاجتماعية والثقافية، حيث يُشجع الذكور في بعض المجتمعات على التعبير عن العدوانية، أو القوة البدنية بشكل أكبر، بينما تُشجع الإناث على ضبط مشاعر الغضب والتحكم في السلوك العدواني. وقد يكون الذكور والإناث يستعملون أساليب تكيفية مختلفة للتعامل مع التوتر والصراعات. الذكور يميلون أحياناً إلى استعمال العدوان كوسيلة للتعبير عن إحباطاتهم، أو للتكيف مع المواقف الصعبة، بينما قد تستعمل الإناث أساليب أخرى أكثر هدوءاً أو غير عدوانية.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (أبو ستة) (2024)، ودراسة سلام (2024)، ودراسة الرجيب وحسين ومايي (2024).

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بين متوسطات السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة تعزى إلى متغير الصف.

ومن أجل فحص الفرضية الرابعة، استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير الصف، ومن ثم استعمل تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق تبعاً إلى متغير الصف. والجدولان (10) و(11) يبينان ذلك:

جدول (10)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمقياس السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة تعزى إلى متغير الصف.

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السلوك العدواني	الخامس	69	2.15	.403
	السادس	75	2.13	.425
	السابع	86	2.24	.487
	الثامن	75	2.16	.451
	التاسع	74	2.28	.523

يتضح من خلال الجدول (10) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استعمل اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (11) يوضح ذلك:

جدول (11)

نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة تعزى إلى متغير الصف

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
السلوك العدواني	بين المجموعات	1.215	4	.304	1.428	.224
	داخل المجموعات	79.550	374	.213		

المجموع	80.765	378

يتبين من الجدول (11) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس السلوك العدواني كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة تعزى إلى متغير الصف.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة تشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السلوك العدواني بين طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة تعزى إلى متغير الصف (الخامس، السادس، السابع، الثامن، التاسع)، وذلك بناءً على نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA). ومن المحتمل أن يكون لدى جميع الطلاب في هذه الصفوف مستويات متشابهة من السلوك العدواني بسبب تأثرهم بالعوامل البيئية والاجتماعية نفسيهما: البيئة المدرسية، أساليب التدريس، أو الضغط الأكاديمي، التي قد تؤثر على الطلاب بشكل متساوٍ عبر جميع الصفوف، مما يؤدي إلى تشابه في مستويات العدوانية. كما أن المرحلة العمرية المتقاربة لطلاب الصفوف الخامسة حتى التاسعة قد يكون سبباً نعزو إليه النتيجة، ففي هذه المرحلة العمرية، قد تكون السمات النفسية مثل السلوك العدواني متشابهة نتيجة للتغيرات التطورية المتقاربة التي يمر بها الطلاب. الخبرات والتجارب الحياتية المتماثلة قد تكون سبباً أيضاً.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبو ستة (2024)، ودراسة سلام (2024)، ودراسة (Lin, S., Bai, X., & Liu, 2024).

النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة: لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بين التفكير الإيجابي والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة.

للإجابة عن الفرضية الخامسة، استخرج معامل ارتباط (بيرسون) (Person Correlation) بين التفكير الإيجابي والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة، والجدول (12) يوضح نتائج اختبار معامل ارتباط (بيرسون):

جدول (12)
معاملات ارتباط (بيرسون) بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسي التفكير الإيجابي والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة (ن=379)

التفكير الإيجابي	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
	-.246**	.000

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

يتضح من الجدول (12) وجود علاقة عكسية سالبة ارتباط دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، بين التفكير الإيجابي والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط (بيرسون) ($r = -.246$)، ويلاحظ أن العلاقة بين التفكير الإيجابي والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة جاءت عكسية سالبة؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة التفكير الإيجابي انخفض مستوى السلوك العدواني.

النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة تشير إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية دالة إحصائية بين التفكير الإيجابي والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة. إذ بلغ معامل ارتباط (بيرسون) ($r = -.246$)، مما يعني أن العلاقة بين المتغيرين معكوسة: كلما زاد التفكير الإيجابي، انخفض السلوك العدواني. وقد نعزو هذه النتيجة إلى العلاقة العكسية بين التفكير الإيجابي والسلوك العدواني، والتي بدورها تُعزى إلى التأثيرات النفسية الإيجابية المرتبطة بالتفكير الإيجابي، فالتفكير الإيجابي يعدّ

آلية وقائية تقلل من مشاعر التوتر والغضب، مما يقلل من الميل نحو السلوكيات العدوانية. إن الأشخاص الذين يتبنون أنماط تفكير إيجابية يكونون عادة أكثر قدرة على إدارة عواطفهم والتحكم في اندفاعاتهم العدوانية. لديهم مهارات أفضل في حل المشكلات والتفاعل الاجتماعي بطرق بناءة، مما يقلل من الحاجة إلى اللجوء للسلوك العدواني، فالتفكير الإيجابي يعزز مشاعر الرضا والتفاؤل، وهو ما يتعارض مع الدوافع العدوانية التي تتبع غالباً من مشاعر الغضب أو الإحباط. كما أن التفكير الإيجابي يمكن أن يعد عاملاً وقائياً ضد السلوك العدواني، إذ يشجع الطلاب على تبني مواقف إيجابية تجاه أنفسهم وتجاه الآخرين، مما يقلل من احتمالية تبني سلوكيات عدوانية في التفاعل مع المحيط.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (بوضياف وكوداد) (2024)، دراسة زين (2024)، دراسة شرف (2024)، دراسة (أبو سته) (2024)، ودراسة سلام (2024)، ودراسة الرجيبسي وحسين ومايي (2024)، ودراسة (Lin, S., Bai, X., & Liu, 2024).

توصيات الدراسة:

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

- 4- تعزيز التفكير الإيجابي لدى طلبة المدارس عبر تصميم برامج وورش عمل لتعزيز التفكير الإيجابي.
- 5- إطلاق برامج نفسية تعتمد على برامج علم النفس الإيجابي تستهدف تحسين مستويات التفكير الإيجابي.
- 6- تطوير برامج توعوية وتنقيفية تستهدف الحد من السلوك العدواني بتعزيز مهارات التواصل الفعال، وإدارة الغضب، وحل النزاعات بشكل سلمي.
- 7- الاستفادة من هذه النتائج في التخطيط لاستراتيجيات التدريس والتفاعل مع الطلبة.
- 8- تحديد الطلبة الذين يظهرون مستويات أعلى من السلوك العدواني، وتقديم الدعم النفسي والاجتماعي لهم.
- 9- تشجيع المزيد من الأبحاث حول التفكير الإيجابي والسلوك العدواني.

المصادر والمراجع باللغة العربية

- أبو أسعد، أحمد. (2017). العملية الإرشادية. ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- اسليم، يوسف. (2017). التفكير الإيجابي وعلاقته بالتنظيم الانفعالي لدى عينة من خريجي الجامعات الفلسطينية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- بشماني، شكيب (2014). دراسة تحليلية مقارنة للصيغ المستخدمة في حساب حجم العينة العشوائية. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، 36 (5): 85-100.
- بوضياف، نادية وكوداد، خيرة. (2024). التفكير الإيجابي وعلاقته بالمناعة النفسية لدى طلبة الطب (دراسة ميدانية على عينة من طلبة الطب بجامعة ورقلة). (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة ورقلة، الجزائر.
- جروان، فتحي. (2011). تعليم التفكير - مفاهيم وتطبيقات. ط5، عمان: دار الفكر.
- جمعة، أمجد. (2005). مدى فعالية برنامج إرشادي مقترح في السيودراما للتخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الإعدادية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الجندي، نبيل ومخمارة، فلسطين وإسعيد، شهد. (2022). التشوهات المعرفية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، 16(2): 194-210.
- حجازي، مصطفى. (2012). إطلاق طاقة الحياة (قراءة في علم النفس الإيجابي). بيروت: دار التنوير.
- الحمادي، أنور. (2022). الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية (DSM-5-TR). ترجمة أنور الحمادي، بيروت: الدار العربية للعلوم.
- الرجيبسي، مصعب وحسين، محمد ومايي، محمد. (2024). الإساءة الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 39(8): 473-528.
- الرقيب، سعيد. (2008). التفكير الإيجابي في ضوء السنة النبوية. ط1، الرياض: دار ابن الجوزي.
- الزعبي، عبد الله. (2015). السلوك العدواني والمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية. عمان: دار الخليج للنشر والتوزيع.

- الزهراني، نجمة. (2005). النمو النفسي والاجتماعي وفق نظرية اريكسون وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف السعودية (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- زين، بسندة. (2024). فعالية برنامج تدريبي في تحسين التفكير الإيجابي لدى طلاب المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*، 21(120): 594-622.
- سلام، السيد. (2024). علاقة الشخصية المظلمة بالسلوك العدواني لطلاب المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية دراسة تنبؤية مقارنة. *مجلة العلوم المتقدمة للصحة النفسية والتربية الخاصة*، 3(4): 1-23.
- شرف، مروة. (2024). استخدام استراتيجية لعب الدور الإلكتروني في تدريس الدراسات الإجتماعية لتنمية مهارات التفكير الإيجابي والوعي الإقتصادي لتلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية-جامعة المنوفية*، 2024(2): 243-292.
- الطراونة، فرزات. (1997). العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية والسلوك العدواني وأثرهم في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية المزار الجنوبي (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الأردن.
- عبد الستار، إبراهيم. (2008). عين العقل دليل المعالج المعرفي لتنمية التفكير العقلاني والايجابي. دار الكاتب للنشر والطباعة والتوزيع.
- عبلة، محمودي وخوذي، بشيرة. (2021). التفكير الإيجابي وعلاقته بالطموح الأكاديمي: دراسة ميدانية على عينة من طلبة الجذع المشترك علوم اجتماعية جامعة المدية (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة يحيى فارس - المدية، الجزائر.
- العتوم، عدنان يوسف. (2018). علم النفس الاجتماعي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عمارة، محمد. (2008). برامج علاجية لخفض مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- عوده، أحمد وملكاوي، فتحي. (1992). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية: عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي. إريد: مكتبة الكتابي.
- قاسم، عبدالمريد. (2009). ابعاد التفكير الايجابي في مصر: دراسة عاملية. دراسات نفسية، 19(4): 691 - 723.
- لطفي، ميرا. (2024). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتفكير الايجابي لدى طلاب المعاهد العليا. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، 30(5): 368-408.
- مصلح، تمارا. (2023). لتفكير الإيجابي وعلاقته بالحصانة النفسية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية. *مجلة لارك*، 16(1): 445-483.
- مليسة، دهليش وأميرة، هاليت. (2022). السلوك العدواني ومظاهره لدى تلاميذ التعليم الابتدائي (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.
- الواوي، عمر. (2011). أثر برنامج تدريبي قائم على اللعب بأسلوب درامي في خفض السلوك العدواني لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مديرية التربية والتعليم/وسط الخليل (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

References

- Abd Al-Sattar, Ibrahim. (2008). The Eye of the Mind: A Guide for the Cognitive Therapist in Developing Rational and Positive Thinking (in Arabic). Dar Al-Kateb for Publishing and Distribution.
- Abia, Mahmoudi & Khouzi, Bachira. (2021). Positive Thinking and its Relationship with Academic Ambition: A Field Study on a Sample of Social Sciences Students at the University of Medea. (Unpublished Master's Thesis), Faculty of Humanities and Social Sciences, Yahia Fares University - Medea, Algeria.
- Al-Attom, Adnan. (2018). Social Psychology (in Arabic). Amman: Dar Al-Maseera for Publishing, Distribution, and Printing.
- Al-Hammadi, Anwar. (2022). The Fifth Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5-TR). Translated by Anwar Al-Hammadi, Beirut: Arab Scientific Publishers.
- Al-Jundi, Nabil, & Mkhannara, Palestine, & Issa'id, Shahd. (2022). Cognitive Distortions and Their Relationship with Aggressive Behavior Among Upper Basic Stage Students in Hebron (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Studies*, Sultan Qaboos University, 16(2): 194-210.
- Al-Rujaybi, Musab, & Hussein, Mohamed, & Mayy, Mohamed. (2024). Social Abuse and its Relationship with Aggressive Behavior Among Ninth Grade Students in Muscat Governorate, Oman. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, 8(39): 473-528.
- Al-Ruqeeb, Saeed. (2008). Positive Thinking in Light of the Prophetic Sunnah. 1st Edition, Riyadh (in Arabic): Dar Ibn Al-Jawzi.
- Al-Tarawneh, Farzat. (1997). The Relationship Between Family Upbringing Patterns, Aggressive Behavior, and Their Effect on the Achievement of Ninth Grade Students in the Directorate of Education in South Mazraa. (Unpublished Master's Thesis), Faculty of Educational Sciences, Mutah University, Jordan.
- Al-Wawi, Omar. (2011). The Impact of a Training Program Based on Dramatic Play in Reducing Aggressive Behavior Among Eighth Grade Students in the Directorate of Education/Middle Hebron. (Unpublished Master's Thesis), Faculty of Education, Al-Quds University, Jerusalem, Palestine
- Al-Za'abi, Abdullah. (2015). Aggressive Behavior and Socioeconomic Variables. Amman (in Arabic): Dar Al-Khaleej for Publishing and Distribution.

- Al-Zahrani, Najma. (2005). Psychological and Social Development According to Erikson's Theory and its Relationship with Academic Achievement Among a Sample of Secondary Students in Taif, Saudi Arabia. (Unpublished Master's Thesis), Faculty of Education, Umm Al-Qura University, Mecca, Saudi Arabia.
- Amara, Mohamed. (2008). Therapeutic Programs to Reduce Aggressive Behavior in Adolescents. Alexandria: Modern University Office.
- Asaad, Ahmed. (2017). The Guidance Process. 2nd Edition, Amman (in Arabic): Dar Al-Maseera for Publishing, Distribution, and Printing.
- Aslim, Youssef. (2017). Positive Thinking and Its Relationship to Emotional Regulation Among a Sample of Palestinian University Graduates (in Arabic). (Unpublished Master's Thesis), Faculty of Education, Islamic University, Gaza, Palestine.
- Bashmani, Shakib. (2014). A Comparative Analytical Study of Formulas Used to Calculate Random Sample Sizes. Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies, 36(5): 85-100.
- Bilicha, Putri Nabila, Fuad Nashori, and Indahria Sulistyarini. Positive thinking training for improving self-acceptance of children in correctional facility. Jurnal Ilmiah Psikologi Terapan 10.2 (2022): 89-93.
- Boudaif, Nadia & Kouddad, Khira. (2024). Positive Thinking and Its Relationship with Psychological Immunity Among Medical Students (A Field Study on a Sample of Medical Students at Ouargla University). (Unpublished Doctoral Thesis), Ouargla University, Algeria.
- Carmichael, O. (2023). The Role of Testosterone in Aggressive Behavior: Use and Interpretation of Functional Magnetic Resonance. Handbook of Anger, Aggression, and Violence, 1-31.
- Denissa, M. J., & Dasalinda, D. (2024). The Relationship between Emotional Maturity and Verbal Aggressive Behavior in State Vocational High School Students. Edunesia: Jurnal Ilmiah Pendidikan, 5(1), 27-39.
- Garcia, E. (2011). A tutorial on correlation coefficients, information- retrieval-18/7/2018. <https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf>.
- Gergis, M., et al. (2023). Resourcefulness and stress among hospice and palliative nurses: the role of positive thinking. International journal of palliative nursing, 29(2), 91-99.
- Hallahan. D & Kauffman, James M. (1993). Exceptional children Introduction to Special Education, (2nd ed.), Prentic-Hall, Inc, U.S.A
- Hejazi, Mustafa. (2012). Releasing the Energy of Life (A Study in Positive Psychology). Beirut: Dar Al-Tanweer.
- Jarwan, Fathi. (2011). Teaching Thinking - Concepts and Applications. 5th Edition, Amman: Dar Al-Fikr.
- Juma, Amjad. (2005). The Effectiveness of a Proposed Psychodrama Counseling Program in Reducing Certain Behavioral Problems Among Preparatory Stage Students. (Unpublished Master's Thesis), Faculty of Education, Islamic University, Gaza, Palestine.
- Lin, S., Bai, X., Cheng, G., & Liu, W. (2024). The relationship between trait anger and reactive aggressive behavior in middle school students: the mediating role and intervention of hostile attribution bias. BMC psychology, 12(1), 1-17.
- Lotfi, Mira. (2024). Emotional Intelligence and Its Relationship with Positive Thinking Among Students in Higher Institutes. Journal of Educational and Social Studies, 30(5): 368-408.
- Lyubomirsky S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being. American Psychologist, 56(3), 239-249.
- Masleh, Tamara. (2023). Positive Thinking and Its Relationship with Psychological Immunity Among Palestinian University Students. Lark Journal, 16(1): 483-445.
- Melisse, Dehlees & Amira, Halit. (2022). Aggressive Behavior and Its Manifestations Among Elementary School Students. (Unpublished Master's Thesis), Faculty of Humanities and Social Sciences, Mouloud Mammeri University of Tizi-Ouzou, Algeria.
- Ouda, Ahmed & Malkawi, Fathi. (1992). Fundamentals of Scientific Research in Education and Humanities: Research Elements, Methods, and Statistical Analysis. Irbid: Al-Kitab Library.
- Pcbs. (2023/10/31). Distribution of primary school students in Palestinian schools by supervising authority, region, governorate and gender, for the academic years 2011/2012-2022/2023. Pcbs.gov.ps. https://www.pCBS.gov.ps/Portals/_Rainbow/Documents/Basic_Students_ar.html
- Qasim, Abdel-Muried. (2009). Dimensions of Positive Thinking in Egypt: A Factorial Study. Psychological Studies, 19(4): 691-723.
- Salam, Al-Sayed. (2024). The Relationship of Dark Personality with Aggressive Behavior Among High School and University Students: A Predictive Comparative Study. Journal of Advanced Sciences for Mental Health and Special Education, 3(4), 1-23.
- Seligman, M& pawelski, J. (2003). positive psychology FAQS. psychological inquiry,(14):159-163.
- Sharaf, Marwa. (2024). Using Role-Playing Strategy in Teaching Social Studies to Develop Positive Thinking Skills and Economic Awareness for Elementary Students. Journal of the Faculty of Education, Menoufia University, 2024(2): 243-292.
- Stallard, P. (2000). Think good-feel good: A cognitive behavior therapy workbook for children and young people.

John Wiley & Sons.

- Sukhodolsky, D. G., Smith, S. D., McCauley, S. A., Ibrahim, K., & Piasecka, J. B. (2016). Behavioral Interventions for Anger, Irritability, and Aggression in Children and Adolescents. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 26(1), 58–64.
- Zein, Bassanda. (2024). The Effectiveness of a Training Program in Enhancing Positive Thinking Among Primary School Students. *Journal of the Faculty of Education*, 21(120): 594-622.

The Level of Elementary School Teachers' Practice of Differentiated Instruction Mechanisms for Students with Learning Disabilities

Ms. Enas Sameeah Shahady^{1*}, Prof. Joltan Hasan Hijazi^{2*}

1 PhD Researcher, Special Education, Arab American University, Palestine.

2 Professor of Psychology, Faculty of Arts and Education Sciences, Palestine Technical University- Khadoorie, Palestine.

Orchid No: 0009-0005-9933-0927

Orchid No: 0009-0008-7219-5915

Email: enas.shahady@gmail.com

Email: joltan.hijazi@ptuk.edu.ps

Received:

15 March. 2025

Revised:

15 March. 2025

Accepted:

3 June 2025

*Corresponding Author:
Ms. Enas Sameeah
Shahady

Email:
enas.shahady@gmail.com

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

2023©jresstudy.
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](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Abstract

Objectives: The study aimed to reveal the level of elementary school teachers' practice of differentiated instruction mechanisms with students with learning disabilities. It also aimed to identify the nature of differences in their level of practicing these mechanisms in teaching students with learning disabilities based on the following variables: gender, academic qualification, years of experience, and professional training.

Methods: To achieve the study aims, the descriptive survey method was used. The study sample consisted of 120 male and female teachers from public elementary schools in the Triangle area. For data collection, a questionnaire was developed consisting in its final form of 45 items distributed across five domains: differentiation in educational content, learning environment preparation, differentiation in procedures and methods, differentiation in assessment, and output evaluation.

Results: Results showed that elementary school teachers' level of practicing differentiated instruction strategies with students with learning disabilities was moderate across domains and the total score of the tool. Results also indicated statistically significant differences between means in teachers' level of practicing differentiated instruction attributed to the effect of gender variable in favor of females, years of experience in favor of those with higher seniority, and professional training in favor of teachers who underwent training courses, while no differences were found attributed to academic qualification variable.

Conclusions: The study emphasizes the importance of applying differentiated education, and recommended conducting training courses, workshops, and dialogue sessions to train teachers on using differentiated instruction strategies in teaching students with learning disabilities.

Keywords: Differentiated instruction, differentiated teaching mechanisms, learning disabilities.

مستوى ممارسة المعلمين في المرحلة الأساسية لآليات التعليم المتميز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم

ذوي صعوبات التعلم

أ. ايناس سميح شحادة^{1*}، د. جولتان حسن حجازي^{2*}

1 باحثة دكتوراه، قسم التربية الخاصة، الجامعة العربية الأمريكية، فلسطين.

2 أستاذ علم النفس، جامعة فلسطين التقنية – خضوري، فلسطين.

المراسل المعتمد: أ. ايناس سميح شحادة*

المُلخَص

الأهداف: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى ممارسة المعلمين في المرحلة الأساسية لآليات التعليم المتميز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والتعرف إلى طبيعة الفروق في مستوى ممارسة المعلمين في المرحلة الأساسية لآليات التعليم المتميز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء متغير: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتدريب المهني.

المنهجية: تم استعمال المنهج الوصفي. وقد تكونت عينة الدراسة من (120) معلماً ومعلمة من المدارس الأساسية الحكومية في منطقة المثلث. ولجمع البيانات تم تطوير استبانة تكونت في صورتها النهائية من (45) فقرة، توزعت على خمسة مجالات وهي: (التميز في المحتوى التعليمي، وتهيئة بيئة التعلم، والتميز في الإجراءات والأساليب، والتميز في التقييم، وتقييم المخرجات).

النتائج: أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة المعلمين في المرحلة الأساسية لاستراتيجيات التعليم المتميز مع طلبة صعوبات التعلم كان بدرجة متوسطة على المجالات، والدرجة الكلية للأداة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في مستوى ممارسة المعلمين للتعليم المتميز تعزى لأثر متغير الجنس لصالح الإناث، وسنوات الخبرة لصالح ذوي الأقدمية الأعلى، والتدريب المهني لصالح المعلمين الذين مروا بدورات تدريبية، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الخلاصة: تؤكد الدراسة على أهمية تطبيق التعليم المتميز، كما وأوصت بعقد الدورات التدريبية، وورش عمل وجلسات الحوارية لتدريب المعلمين حول استعمال استراتيجية التعليم المتميز في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: التعليم المتميز، آليات التدريس المتميز، ذوي صعوبات التعلم.

المقدمة

لقد ذكر الله تعالى في كتابه العزيز في مواضع وآيات عديدة الاختلاف بين الناس بتنوع ألسنتهم وألوانهم، وعلمهم، "ولو شاء ربك لَجعل الناس أمة واحدة ولا يزالون مختلفين" (سورة هود، 118)، ومن الواضح بأن هذا التنوع والتمايز هو ظاهرة طبيعية، ومهما كانت أسبابه فلا بُدَّ أن يحظى الجميع بفرص متكافئة.

وينعكس هذا التباين بين البشر بشكلٍ جليٍّ، وكبير بين المُتعلّمين داخل الفصل الدراسي؛ حيث تتمثّل هذه الاختلافات في صفاتهم، ومشاعرهم، وقدراتهم الذهنية، واستعداداتهم الجسدية، والعقلية. كما يتمايزون فيما بينهم بطرق تعلّمهم وتقضيلاتهم، فضلاً عن الاختلافات في الاحتياجات، والخلفية العائلية، وأنماط تعلمهم وغيرها (العمرى والحارثي، 2023).

واجهت المؤسسات التعليمية في العقود الماضية تحديات كبيرة، فكان التدريس بها يتم بطريقة واحدة لجميع الطلبة في الفصل، واعتمدت على تقديم المحتوى التعليمي من مناهج دراسية واحدة، وبنفس الأساليب والأنشطة لأفرادٍ يتّصفون بالاختلاف، وبالمقابل كان التوقع منهم اكتساب المعلومات والمهارات نفسيهما في الوقت نفسه والكيفية. ومع تطور التدريس وصولاً إلى التدريس بصيغته الحديثة، وفي ظلّ ظهور "التعليم الجامع" والمنظمات والتشريعات التي تُعنى بفئات التربية الخاصة، بدأ الحديث عن ضرورة مميّزة التعليم. حيث لا يجوز أن يُدرّس المحتوى بذات الطريقة، وذات الأسلوب، وأن يُقيّم جميع الطلبة على اختلاف قدراتهم، واحتياجاتهم، واستعداداتهم بنفس الأدوات والاختبارات (العزايعة، 2020).

حرصت وزارات التربية والتعليم في العديد من الدول العربية والأجنبية على مواكبة التوجهات الحديثة في التعليم عامّةً، وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة على وجه التحديد، لا سيما طلبة صعوبات التعلم بتوفير البرامج الخاصة بهم؛ حيث تعاني هذه الشريحة من التدني الواضح، والمستمر في التحصيل رغم عدم وجود مؤشرات لأي إعاقة، أو تن في القدرات الذهنية لديهم. كما يُشكّلون مجتمعاً غير متجانس تتضح الفروق بين أفرادهم، ويُعرّفون بأنهم مجموعة الطلبة الذين يُظهرون تباعداً دالاً بين أدائهم الفعلي، وأدائهم المُتوقّع في ضوء قدراتهم العقلية، في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، ويكون ذلك في شكل اضطراب في واحدة، أو أكثر من العمليات الأساسية: فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة، واضطراب في المعالجة، القراءة، والكتابة، والتهجّي، والحساب، والذاكرة، والانتباه (صقر، 2017). لذا تركز التوجهات الحديثة على أن تدريس هذه الفئة يجب ألا يقتصر على غرف المصادر، بل ينبغي تدريسهم داخل الصف العادي مع زملائهم، باعتباره مكانهم الدائم، على أن تتوفّر لدى معلمهم أساليب تدريسية متنوعة تمكنهم من الوصول إليهم، والارتقاء بمستوى تحصيلهم (الزبيدي، 2021).

وقد ظهرت استراتيجية التعليم المتمايز كواحدة من أنجح الأساليب المستعملة في الصفوف المُدمجة وأنجحها، التي جاءت نتيجة للتحديات والصعوبات التي لا تستطيع استراتيجيات التدريس التقليدية التغلب عليها، حيث تعتمد على فهم التنوع بين الطلبة، والأخذ بالاعتبار مستوياتهم المختلفة، ومراعاة الفروق الفردية، والعمل على رفع مستوى جميع الطلبة، وتتيح فرص التعلم للجميع بصرف النظر عن مستوى مهاراتهم وقدراتهم، كما أنها تعتمد تدريس الطلبة جميعهم على اختلاف مستوياتهم في الصف ذاته، بالاعتماد على التنوع في أسلوب التدريس، فضلاً عن قدرة المعلم في التعرف إلى الميول، والاتجاهات، والاستعدادات، والاحتياجات المختلفة لدى طلبته (الخليفة ومطاوع، 2015).

والتعليم المتمايز كما عرّفته (توملينسون) (Tomlinson, 2014) "هو منحى أو أسلوب تعليمي يقوم المعلم بتكييف تعليمه بناءً على التنوع، والفروق الفردية بين الطلبة في اهتماماتهم، واستعداداتهم، وأنماط تعلمهم داخل الصف العادي، ومن ثم تعليمهم بناءً على الاحتياجات بما تسمح به قدراتهم"، على أن يكون المنهاج متكيفاً واحتياجات الطالب، لا أن يتكيف الطالب لحاجات المنهاج (يونس، 2012). ويُعرّف على أنه "مجموعة من الاستراتيجيات المتنوعة التي تهدف للوصول بالطلبة إلى المنهاج العام مع اختلاف قدراتهم وميولهم، حيث يمكن السيطرة على المنهاج العام خلال عمليات التمايز في: المحتوى، والعمليات، والمنتج، والتقييم" (الزبيدي، 2021). واتفق كل من هاشم (2009) و (Tomlinson, 2005) بأن التعليم المتمايز في أبسط مستوياته هو عملية

إعادة تنظيم ما يجري في غرفة الصف، لكي تتوافر للمتعلّمين خيارات مُتعدّدة للوصول إلى المعلومة، وتكوين معنى للأفكار، وتطوير فاعلية كل متعلّم. ويُعرفه شقيريات والحوالدة (2023) على أنه نظام تعليمي يرمي إلى تحقيق مخرجات تعليمية واحدة، بإجراءات وعمليات وأدوات مختلفة، وهو ابتكار طرق متعددة توفّر للتلاميذ على اختلاف قدراتهم، واهتماماتهم، واحتياجاتهم التعليمية، فرصًا متكافئة لفهم المحتوى، واستيعابه بهدف رفع مستوى جميع الطلبة باعتبار أن المتعلم فيه هو محور العملية التعليمية. ويرى العمري والحارثي (2023) وأقاسي وآخرون (2018) بأن التعليم المتمايز هو: استراتيجية تعليمية تتمركز حول المتعلم، وتهدف إلى التعرف إلى اختلافات خلفيات الطلاب المعرفيّة وتنوعها، ومدى استعدادهم للتعلم سواء أكان ذا نمط بصري أو سمعي أو حركي، وتسعى إلى خلق بيئة تعليمية مناسبة للجميع؛ لتلبية احتياجاتهم، والوصول بهم إلى ما يبتغى تحقيقه بوساطة تخطيط وتطبيق الأنشطة التعليمية التي تتناسب مع تلك الاختلافات، وتأخذ أشكالاً وأساليب مختلفة مثل: التدريس وفق الذكاءات المتعددة، وأنماط المتعلمين، والتدريس التعاوني، وتعلم الأقران وغيرها.

ومن أبرز التوجّهات الحديثة في ميدان التربية الخاصة التعليم الجامع الذي يُسلّط الضوء على أهمية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، ولا سيما طلبة صعوبات التعلم الذين يُعانون من التّدني في التحصيل رغم عدم وجود مؤشّرات لأي قصور في قدراتهم العقلية، في إطار الصف العادي مع زملائهم العاديين مع تقديم الدعم التعليمي، ومواءمة الظروف، والآليات التدريسية لهم (العمري والحارثي، 2023).

ويطلب نجاح التعليم الجامع معلّمًا ذا كفاءة عالية قادر على إدراك هذا التنوع وتمييزه، والتباين الموجود داخل الغرفة الصفية، خاصة في ظل سياسة الدمج، وتواجد معظم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية، حيث يواجهون بعض التحديات مثل: تدني تحصيلهم والتباين الأكاديمي بينهم وبين أقرانهم العاديين، وكذلك نوعية التدريس المُقدّمة لهم وعدم استفادتهم من الأساليب التقليدية، والصعوبة في إيصال المعلومات بهذه الأساليب وحاجتهم الماسّة إلى طرق أخرى أكثر فاعلية (الزبيدي، 2021). ويرى الخليفة (2014) بأن المعلمين يحتاجون بدايةً أن يكونوا على علم بالفروقات الفردية بين طلابهم، من أجل تخطيط دروسهم، وتصميمها بحيث تستجيب لمختلف الطلبة، ويشير جبر وآخرون (2018) بأن التعليم المتمايز يأتي ليرز دور المعلم في تمييز هذه الفروق الفردية، ومراعاتها بإعطاء كل طالب حقه باعتماده مبدأ تكافؤ الفرص ليواصل المعرفة للجميع على اختلاف مستوياتهم المعرفية.

ومن هنا جاء " التعليم المُتمايز " لسدّ هذه الفجوة، فهو يُعد من أهم الاستراتيجيات التي تراعي الفروق الفردية، ومن أبرز الأساليب الحديثة المستعملة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم. ويُشير المشايخ وجروان (2015) إلى أنّ استراتيجية التعليم المتمايز تتمركز حول المتعلّم، وتأخذ بالحسبان الاختلافات بين طلاب الصف الواحد. ويستعمل هذا الأسلوب مجموعة من الاستراتيجيات والإجراءات التعليمية داخل الصف بهدف مساعدة الطلاب متفاوتي القدرات للوصول بهم بطرق متنوعة إلى الأهداف العلمية المرجوة، وذلك بالتقويم للتعرف إلى: استعداداتهم، واهتماماتهم، وتفضيلات التعلم لديهم، واستعمال هذه المعلومات للتمايز في بيئة التعلم، وتصميم الأنشطة التعليمية على أساس هذه الفروق، كما يضمن المشاركة في إنجازات الطلاب، ومخرجاتهم بشكل متمايز (العناني، 2020). وقد أظهرت دراسة سيام والناطور (Siam & Al-Natour, 2016) بأن كفاءة المعلم، والتطوير المهني هما المفتاح في تنفيذ التعليم المتمايز للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

أوضح أبو موسى والصوص (2011) أن مبدأ استراتيجية التعليم المتمايز يتمثل بإعطاء الطلبة منهاجًا ذا مغزى ومثيرًا للتحدي في ذات الوقت، مع عدم المبالغة في درجة التحدي إذ تعد مشكلة تعليمية تمامًا كالإقلال منه. والتمايز من وجهة نظرهم يعني تقديم الدروس حيث لا تكون بالغة الصعوبة أو السهولة، بل دروس معتدلة وبمستويات مُتعدّدة، وتوفّر طرق متنوعة للتدريس بما في ذلك تنوع المصادر التعليمية والواجبات. وكل هذا يتحدد بعد دراسة دقيقة للخصائص الشخصية للطلبة، والفروق بينهم في أنماط تعلمهم،

وخبراتهم السابقة، والمهارات التي يتقنونها، وقدراتهم المعرفية، ودوافعهم وتوجهاتهم، واهتماماتهم، ومواهبهم ونقاط القوة لديهم، وطرق التواصل التي يفضلونها.

وأشار (واتس) وزملاؤه (Watts et al., 2012) بأن التعليم المتميز مصمم من أجل تلبية احتياجات الطلاب بحيث يتيح لجميعهم الحصول على المحتوى، ولكن عن طريق مداخل ومخرجات ومهام متنوعة مصممة وفقاً لحاجاتهم التعليمية. كما عده أبو شباب (2019) مدخلاً تدريسيًا يقوم على إجراء تعديلات على أحد عناصر التدريس الرئيسية وهي: المحتوى، أو الإجراءات، أو المنتج، أو التقويم وفقاً للتنوع داخل الفصل الدراسي.

من ما سبق عرضه، يتضح أن قسماً يعرف التعليم المتميز على أنه استراتيجية أو أسلوب تدريسي، بينما يراه آخرون مدخلاً تدريسيًا يجمع بداخله عدة استراتيجيات وآليات، ولكن يتفق الجميع بأنه يبدأ من معرفة الفروق بين المتعلمين، وتمييزها والوعي بوجودها، ويقوم على إجراء التعديلات في عناصر التدريس، ومواءمتها لتحقيق مخرجات واحدة.

وللتعليم المتميز أهمية كبيرة في العملية التعليمية، تتمثل في أنه يقوم على مبدأ التعليم للجميع، إذ يُراعي مختلف أصناف المتعلمين، ويُعزز العبارات "التعليم حق للجميع" و "المقاس الواحد لا يصلح للجميع"، ويُراعي الأفراد ذوي أنماط التعلم المختلفة، ويعمل على تنمية الميول والاتجاهات المختلفة ومراعاتها، ويُعزز من مستوى الدافعية لدى الطالب، ويرفع مستوى التحدي للتعلم لديه، ويُثمي مفهومه لذاته وإيمانه بقدراته، ويقوم على التكامل بين الاستراتيجيات المختلفة للتدريس وذلك باستعماله لأكثر من أسلوب أو آلية تدريس، ويُحقق شروط التعلم الفعال، ويُتيح للطلبة بأن يتفاعلوا بطريقة متميزة تقود إلى مُنتجات متنوعة، ويساعد المعلم على تقييم طلبته بشكل جيد، وقياس وتقويم مخرجات التعلم، والتأكد من تحقيق الأهداف، كما يساعد على تنمية الابتكار لدى الطلاب، والكشف عما لديهم من إبداعات (Tomilinson, 2005).

ويسعى التعليم المتميز لتحقيق أهداف عدة، منها: الاستجابة للفروقات الفردية بين الطلاب، وتحقيق أهداف التعلم لكل واحدٍ منهم، وتوفير طرق مختلفة لتدريس المحتوى تتسم بالمرونة، من مهام متنوعة من أجل الوصول إلى المخرجات نفسها (Sherman, 2008) المشار إليه في الزبيدي، (2021). ورفع مستوى تحصيل الطالب، وجعل عملية التعلم أكثر سهولة وسلاسة، وزيادة مستوى التحدي للطلبة، وتقديم المزيد من المساعدة، والدعم للطلبة المستعصين، وزيادة دافعتهم وحماستهم، والتقليل من مشاعر الإحباط، والعجز لديهم، بل ورفع ثقتهم بأنفسهم، وقناعتهم بقدرتهم على التعلم (الحيلة، 2012).

ويتضمن تطبيق التعليم المتميز خمسة مجالات رئيسية حدتها (توميلينسون) (Tomilinson (2016; 2017) ودراسات كل من الزبيدي (2021) والعمرى والحارثي (2023) والعازية (2020) وهي:

أولاً- التمايز في المحتوى: ويشمل مجموع: المفاهيم والمعارف والمهارات والحقائق والاتجاهات التي تُقدّم للمتعلمين من أجل إكسابهم النتائج المرجوة (Tomilinson, 2017)، وهو عملياً تحديد ماذا سنُدرّس بدءاً من مرحلة التخطيط للدرس. ويتم التركيز فيه على تقديم المحتوى بمستويات مختلفة بعد التقويم القبلي لمهارات الطلبة وإمكاناتهم، وتعديله وفق درجة التعقيد نظراً لتنوع المتعلمين في الفصل، وتكييفه وفقاً لاحتياجات بطيئي التعلم، بوساطة: المهمات، والأنشطة الملائمة (السالم، 2024). ويواجه معظم المعلمين صعوبة في ذلك، ولا سيما أولئك الذين يعملون في الأنظمة المدرسية غير المرنة التي تلزمهم بإنهاء الكتب المقررة حسب المنهاج. ويمكن للمعلم تكييف المحتوى بطرق مختلفة، منها: اختيار المحتوى بطرق متباينة، ومُراعاة التنوع (الزبيدي، 2021)، ضغط المحتوى أو إثراؤه؛ وذلك باختصار بعض المعلومات التفصيلية، أو إثرائها بنشاطات أكثر عمقاً وشموليةً، وتعميق المحتوى، أو توسيعه بتزويد المتعلم بمعلومات غنية وعميقة أكثر (السالم، 2024)، وتقديم المحتوى بأشكال مختلفة بمعنى ألا يكون المحتوى المُقدّم للطلاب واحداً أو مقدماً بطريقة واحدة.

ثانياً- التمايز في الإجراءات والأساليب: ويُقصد به التنوع بطرق وإجراءات التدريس، والوسائل التعليمية، والمصادر، والأنشطة والاستراتيجيات الفعّالة التي يقوم المعلم بتصميمها بما يتناسب مع حاجات المتعلمين، لتعطي مُنتجاً تعليمياً واحداً (الزبيدي، 2021). وتتضمن: استعمال الأنشطة المتدرجة، وتقديم خليط من النشاطات الفردية والجماعية، وتوفير بعض الإجراءات التجريبية المبنية على المحتوى لتطبيق المفاهيم وتجريبها باستعمال بعض المواد والأدوات العلمية.

ثالثاً- التمايز في بيئة التعلم: ويُقصد به تنظيم وتطويع البيئة الصفية بشكل مرّن بحيث تتلاءم مع الأنشطة الصفية المتعدّدة، والاستراتيجيات التي تجري داخل الصف، وتخدم تنفيذها. وتشمل جميع المُدخلات البشرية كالطلاب والمعلمين والمدخلات المادية من حيث تجهيز الصف، وتزويده بالمواد التعليمية، والتقنيات المساندة، والألعاب والقصص، وتوفير الأجهزة التي تخدم العملية التربوية (العمرى والحارثي، 2023).

رابعاً- التمايز في التقييم والتقويم: يجب أن تتناسب عملية التقييم مع مستويات الطلبة، واستعداداتهم بما يحقق مبدأ العدالة، وتكافؤ الفرص (الزبيدي، 2021). وقد حدّدت (توملينسون) (Tomlinson, 2005) ثلاث طرق يتم بها التمايز في التقييم وهي: المرونة، وحرية الاختيار للطلاب للأسلوب، وطريقة التقييم التي يفضلها، ويثبت بها إنجازها للمهام المطلوبة، وتطويع التقييم وفقاً للظروف الخاصة ببعض الطلبة، وتعديل أساليب التقييم بتوفير مواءمات وبرامج، أو تقنيات خاصة لكل منهم.

خامساً- التمايز في المخرجات: ويُقصد به المخرج أو الناتج النهائي من النشاطات، والمهام، والمعلومات التي تم تقديمها للطلاب حول موضوع دراسي معيّن، ويتعلّق بقدرة الطلاب على التعبير عن معرفتهم بعد اكتسابهم لهذه الخبرة الجديدة، وتوظيفها بالطريقة المناسبة لقدراتهم واستعداداتهم وأنماط تعلمهم.

ومن الآليات المستعملة في التعليم المتمايز: التعلم التعاوني، والمجموعات المرنة، والأنشطة المتدرجة، وعقود التعلم، ولوحة الاختيار، واستراتيجية حل المشكلات، ومكعب (بلوم)، والعصف الذهني (أبو زيد، 2019).

ويتلخص دور المعلم ضمن التعليم المتمايز بأنه مُصمّم، ومُخطّط، وميسّر لعملية التعلم داخل الفصل الدراسي، كما أنه مكتشف لطلابه فليديه نظرة عميقة لاهتماماتهم، واستعداداتهم، وتقضياتهم في التعلم، كما ويترتب عليه التعرف إلى أنماط تعلمهم وذكاءاتهم، والاستجابة لكل هذه العوامل قدر الإمكان. وعليه أن يقوم: بالتخطيط، ووضع الأهداف، والإعداد لتنفيذ التدريس خطوة بخطوة، كما ويحث تلاميذه بأن يكونوا مشاركين فعالين في العملية التعليمية، فضلاً عن كونه منظماً للمكان، ومديرًا للفصل، وموجهًا في أثناء التدريس، وأخيراً يُقوّم ويقيم أداء كل متعلم لدعمه ومساعدته لإحراز التقدم (أبو زيد، 2019).

وقد أكدت العديد من الدراسات فاعلية التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم لتحسين أدائهم في شتّى المجالات، ومنها: دراسة يونس (2012)، ودراسة المشايخ وجروان (2015)، ودراسة عبد الغني (2019)، ودراسة دوابشة (2025) التي أكدت فاعلية التعليم المتمايز، وأشارت إلى أهمية دوره وآلياته مع هذه الفئة من الطلبة. وبالرغم من الوعي في الميدان التربوي للاستراتيجيات الحديثة والتعليم المتمايز وأهمية تطبيقه، إلا أن بعض المدارس ما زالت متمسكة بالطرق التقليدية، حيث يقتصر استعمال وتوظيف هذه الاستراتيجيات على: معلمي التربية الخاصة، ومعلمي غرف المصادر، وقلماً نجدها تستعمل خلال الحصص في الصف العادي بالرغم من الحاجة الملحة لذلك.

وقد أجريت العديد من الدراسات حول موضوع الدراسة، فقد قام الزبيدي (2021) بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى استعمال ممارسات التعليم المتمايز في مدارس التعليم العام التي تدمج ذوي صعوبات التعلم في مدينة جدّة، وتكونت العينة من (121) معلماً يُدرّسون ضمن التعليم العام. وقد بيّنت النتائج أن مستوى استعمال المعلمين لممارسات التعليم المتمايز في مدارس التعليم العام الدامجة لذوي صعوبات التعلم جاءت بدرجة كبيرة على الأداة ككل، وبدرجة كبيرة في (التمايز في المحتوى، التمايز في الإجراءات، وإدارة الصف المتمايز، والتمايز في الوسائل التعليمية)، ومتوسطة في مجالي (التمايز في المخرجات والتمايز في

التقييم)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تُعزى لسنوات الخبرة. وسعت دراسة الحربي والشبل (2024) إلى معرفة واقع استعمال المعلمات لاستراتيجية التعليم المتمايز في مدارس دمج التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، تكونت العينة من (360) معلمة. توصلت الدراسة إلى أن واقع استعمال المعلمات لاستراتيجية التعليم المتمايز يشير إلى درجة استجابة مرتفعة، وبيّنت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول واقع استعمال المعلمات للتعليم المتمايز وفق متغيرات: (التخصص، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية حول صعوبات التعلم والتعليم المتمايز)، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة وفق متغير (عدد سنوات الخبرة) بين مجموعتي (من 5 إلى 10 سنوات) ومجموعة (أكثر من 15 سنة) لصالح من خبرتهن بلغت أكثر من 15 سنة. وأجرى الدوسري والزميع (2024) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى معرفة معلمات التعليم العام وتمكّنهن لاستراتيجية التدريس المتمايز مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم، تم استعمال المنهج النوعي باستعمال المقابلة. وتمثلت العينة بـ (60) معلمة. وقامت الباحثة بسؤال أفراد العينة فيما إذا كن قد سمعن باستراتيجية التعليم المتمايز فلم تُجب سوى (20) معلمة منهن بالإيجاب، واقتصرت العينة على من لديهن معرفة بالاستراتيجية. توصلت النتائج إلى وجود ضعف عام في مدى معرفة معلمات التعليم العام باستراتيجية التعليم المتمايز، وأوضحت أن فقط (8) من المعلمات اللاتي يدركن ماهية الاستراتيجية (أي نسبة 40%) يستعملن الاستراتيجية. واتضح وجود عدد من المعوقات، منها: معوقات تتعلق بشخصية المعلمة، وأخرى تتعلق بالبيئة الصفية، ومعوقات متعلقة بأولياء الأمور، والإدارة المدرسية. ولتحسين استعمال الاستراتيجية تم تقديم مقترحات، منها: توفير الأدوات اللازمة للتطبيق، وإقامة ورش عمل للمعلمات لتدريبهن على (استراتيجية التعليم المتمايز، وتقليل عدد الطالبات في الفصل الواحد بما يسمح بتطبيق الاستراتيجية. وهدفت دراسة (Porta & Todd, 2023) إلى الكشف عن كفاءة المعلم الذاتية في التعليم المتمايز. وقد شملت الدراسة (12) مشاركا من (3) مدارس احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم وكفاءة المعلم الذاتية في التعليم المتمايز. وقد شملت الدراسة (12) مشاركا من (3) مدارس مستقلة من الثانوية العليا في ولايتين أستراليتين. تم اختيار منهج دراسة الحالة حيث تم تقديم جميع المشاركين كمجموعة واحدة كبيرة، واستعملت المقابلة كأداة للدراسة. وقد بيّنت النتائج وجود تباين واضح في مدى وكيفية ممارسة المعلمين لآليات التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم عندما تكون هذه الصعوبات مُشخصة بشكل رسمي وواضح. وأشارت النتائج إلى أن المعلمين وجدوا سهولة في تطبيق التعليم المتمايز في حالات الطلاب المشخصون من اخصائيين، وحصل الطلاب المشخصين على دعم وتطبيق أكبر ونجاح أكثر لممارسات التعليم المتمايز من قبل.

وأجرى العمري والحارثي (2023) دراسة هدفت إلى التقصي عن تصورات المعلمين حول التحديات التي تواجههم في أثناء تطبيقهم لاستراتيجية التعليم المتمايز مع شريحة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدينة المنورة. بلغت العينة (53) معلما ومعلمة، وأكدت النتائج على وجود فروق داله إحصائية في درجة تطبيق التعليم المتمايز لصالح الإناث، ولصالح تخصص التربية الخاصة، ولصالح المؤهل العلمي الأعلى، ولصالح المعلمين أصحاب الأقدمية الأعلى. وقامت (بابانثيمون ودارا) (Papanthymou & Darra, 2022) بالتحقق من تصورات معلمي المرحلة الابتدائية من مختلف التخصصات في منطقة "دوديكانيز" (اليونان) حول تنفيذ استراتيجيات التدريس المتمايز. تكونت العينة من (174) معلما، وأسفرت النتائج بأن المعلمين يستعملون استراتيجيات التدريس المتمايز بدرجات متفاوتة، وأظهرت وجود فروق دالة إحصائية بين درجة تنفيذ المعلم للتعليم المتمايز تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلم، ومشاركته بالدورات التدريبية، والجنس، وسنوات الخبرة، لصالح المؤهل العلمي الأعلى، ولمن تلقوا دورات تدريبية بمجال التعليم المتمايز، ولصالح الإناث، ولصالح ذوي الخبرة الأعلى، في حين لم تجد فروقا دالة تبعاً لتخصص المعلم. وأشارت دراسة البوريني (2011) أيضا إلى أنه كلما زادت خبرة المعلم في التدريس ازدادت رغبته في تطبيق أساليب التعليم المتمايز. وأجرى جالاي والتون (Gulay & Alton, 2022) دراسة هدفت إلى التحقق من تصورات معلمي المرحلة الأساسية حول مستويات تنفيذ آليات التدريس المتمايز، وتكونت العينة من (703) معلم ومعلمة. وأظهرت النتائج بأن تصورات معلمي المرحلة الابتدائية حول تنفيذ آليات التدريس المتمايز جاءت بدرجة مرتفعة، وكانت هناك فروق دالة إحصائية تعزى للجنس لصالح الإناث، ولعامل

نوع الكلية لصالح المعلمين الحاصلين على ألقاب من كليات التربية. وسعت دراسة القحطاني (2022) إلى التقصي عن فاعلية برنامج تدريبي مُعدّ للمعلمين، وقائم على التعليم المتميز في زيادة التمكن، وتنمية المعرفة حول التعليم المتميز لدى معلمات التعليم العام اللواتي يُدرسن طالبات ذوات صعوبات تعلم. وقد استعملت الدراسة المنهج شبه التجريبي. تألفت عينة الدراسة من (62) معلمة من التعليم العام في المدارس الابتدائية في الرياض، تم تجزئتهن إلى مجموعتين: تجريبية شملت (32) معلمة والضابطة (30) معلمة. خلصت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي، مما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي. وهدفت دراسة عبد الغني (2019) إلى الكشف عن فاعلية برنامج علاجي قائم على التعليم المتميز في تحسين الدافعية للإنجاز، وخفض صعوبات القراءة الجهرية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وقد بلغت عينتها (20) طالبًا من الصفوف الثالث والرابع الابتدائية الذين يُعانون من نقص الدافعية وصعوبات القراءة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين الضابطة والتجريبية حيث بلغ قوام كل منهما (10) طلاب. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في زيادة الدافعية للإنجاز، وخفض صعوبات القراءة الجهرية لدى أفراد المجموعة التجريبية. وفي دراسة حديثة لدوابشة (2025) أكدت هي الأخرى دور التعليم المتميز في رفع الدافعية، حيث هدفت للبحث عن أثر استعمال استراتيجية التعليم المتميز في زيادة دافعية الطلبة، وتحصيلهم في مبحث الدراسات الاجتماعية في محافظة نابلس. وقد اعتمد الباحث المنهج شبه التجريبي على عينة من طلبة الصف التاسع بلغت (125) طالبًا وطالبة، وبيّنت النتائج وجود أثر إيجابي لاستعمال التعليم المتميز على تحصيل جميع الطلبة باختلاف مستوياتهم المعرفية والتحصيلية ودافعتهم.

وأجرى (جايتاس والفس مارتينز) (Gaitas & Alves, 2017) دراسة كان الهدف منها التعرف إلى درجة الصعوبة المُدركة من المعلمين عند تنفيذ استراتيجيات، وممارسات تعليمية متميزة في الفصول العادية التي يدرس بها طلبة من ذوي صعوبات التعلم. شارك بالدراسة (273) معلمًا في المدارس الابتدائية البرتغالية. خضعت استجابات المعلمين للتحليل العاملي الذي أسفر عن تحديد خمسة مجالات رئيسية للصعوبات: (1) الأنشطة والمواد التعليمية (2) والتقييم (3) والإدارة الصفية المتميزة (4) والتخطيط والإعداد (5) وتنظيم بيئة الفصل الدراسي. وأظهرت النتائج أنه باستثناء مجال البيئة الصفية فقد اعتبرت ممارسات التدريس المتميز في جميع المجالات المتبقية صعبة التنفيذ من المعلمين، وجاءت جميع فقرات مجال الأنشطة والمواد على وجه الخصوص بدرجة صعبة جدًا للتنفيذ، من ثم تلاه مجال التقييم من حيث صعوبة التنفيذ، من ثم الإدارة الصفية المتميزة، وأخيرًا التخطيط والإعداد. وقام سيام والناطور (Siam & Al-Natour, 2016) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى ممارسات التعليم المتميز التي يستعملها المعلمون الأردنيون، والتحديات التي تواجههم في تدريس فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الصفوف الثانية حتى الثامنة في مدارس عمان. وتكونت العينة من (194) معلمًا ومعلمة. أظهرت النتائج بأن متوسط تطبيق ممارسات التعليم المتميز على المجالات كان منخفضًا، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تتعلق بمتغير خبرة المعلم، ووجود فروق دالة إحصائية فيما يتعلق بنوع المدرسة لصالح المدارس الخاصة، أما بالنسبة للتحديات فتمثلت بضعف الدعم الإداري، وانخفاض دعم أولياء الأمور، وقلة الوقت، ونقص الموارد التعليمية. وهدفت دراسة (دكسون) وآخرين (Dixon et al., 2014) إلى معرفة دور التدريب المهني، في مشاركة المعلم بدورات تدريبية، في تطبيق التدريس المتميز وفاعلية المعلم وكفاءته الذاتية بتقديمه لهذا النوع من التدريس. تكونت عينة الدراسة من (45) معلمًا ومعلمة من أربع مدارس، وقد أشارت النتائج إلى أن المعلمين الذين تلقوا دورات تدريبية في التطوير المهني قاموا باستعمال ممارسات التعليم المتميز بفاعلية كبيرة وكفاءة ملحوظة، بينما الذين لم يحصلوا على التدريب أظهروا مستوى أقل من الاستعمال والفاعلية. وقامت كيري (Kerri, 2012) بدراسة هدفت إلى قياس مدى إدراك ومعرفة المعلمين بالتعليم المتميز، وتنفيذهم لهذا النوع من التدريس في مدارس منطقة جنوب-شرق ولاية (ماساتشوستس) الأمريكية. وتكونت عينة دراستها من (141) معلمًا. بيّنت النتائج أن معلمي التربية الخاصة يظهرون مستوى أعلى من الفهم والإدراك لماهية التعليم المتميز مقارنةً بمعلمي التعليم العام على جميع المجالات، ووجود صعوبة في تنفيذ التعليم المتميز بالذات بالتخطيط

للدروس، والقيام بعملية التقييم المتميزة، والسماح للطلبة باستعمال مخرجات متنوعة لإظهار ما تعلموه وفقاً لردود المعلمين من التعليم العام والتعليم الخاص.

يتضح من العرض السابق أن بعض الدراسات توافقت مع الدراسة الحالية في: أهدافها، ومنهجها، وعيناتها، وأدواتها، وقد أكدت جميعها على الدور الفاعل للتعليم المتميز في تعليم ذوي صعوبات التعلم، كما انتهى معظمها لوجود قصور في فهم ماهية التعليم المتميز وآلياته وإدراكه. واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء إطارها النظري، وفي إعداد مشكلة الدراسة، وبيان أهميتها، وصياغة الأهداف، وإعداد أداة الدراسة، واختيار المنهجية المناسبة، وتفسير نتائج الدراسة ومناقشتها. وما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات في أنها - في حدود علم الباحثين - هي من الدراسات الأولى التي بحثت مستوى ممارسة المعلمين في المرحلة الأساسية لآليات التعليم المتميز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة المثلث في لواء حيفا. وقد تميزت الدراسة أيضاً بكونها تطرقت إلى مجالات التعليم المتميز بشكل مختلف فشملت الموضوع من جميع أبعاده، حيث تطرقت للموضوع ضمن ثلاث مراحل - قبل البدء بالتدريس: (مرحلة التهيئة للبيئة، والتخطيط، ووضع الأهداف)، وفي أثناء عملية التدريس (استعمال الاستراتيجيات والإجراءات المتميزة)، وبعد الانتهاء من الحصّة (إعطاء الواجبات، وعملية التقييم، وتقييم المخرجات) وبالتالي تكون الدراسة أكثر شمولية وعمقاً.

بالرغم من التغيير والتطور الذي نشهده مؤخراً في الحقل التربوي في هذا المجال، إلا أن السؤال الذي يُطرح هنا: هل يقوم المعلمون في مدارسنا بتطبيق الممارسات، والإجراءات التدريسية المتميزة؟، بدءاً من التخطيط للدرس، واستعمال استراتيجيات متميزة، وأساليب تقييم متنوعة التي تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين الطلبة. وهل حقاً يستجيب المعلمون لاحتياجات المتعلمين المتنوعة داخل الصف الواحد، ويمنحونهم فرصاً متكافئة؟

من هنا، أتت الدراسة الحالية لتسلط الضوء على هذا النوع من التدريس الذي بات إلزاماً على كل معلم تطبيقه مع طلابه داخل الصف، لا سيما مع فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم التي تعد بأمر الحاجة لهذا النوع من التعليم من أجل تحسين أدائهم، وزيادة دافعيّتهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعدّ المعلم حجر الأساس الذي يركز عليه التعليم، كونه حلقة الوصل بين الطلبة والمنهاج، كما أن اختيار المعلم لاستراتيجية التعليم المناسبة له شأنه من تحقيق أهداف التعليم المرجوة ونتائجه. وفي الآونة الأخيرة ظهرت العديد من استراتيجيات التعليم الحديثة، ومن أبرزها: استراتيجيات التعليم المتميز التي تعمل على تحديد الاحتياجات، وأنماط التعلم، والتفضيلات السابقة للمعرفة، والاستعداد للتعلم، وتنوع المهام، والنتائج، وإعداد الدروس، وتخطيطها وفق كفايات المعلم.

ومن طبيعة عمل الباحثين في الميدان التربوي، وتعاملهم مع فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، لاحظنا أنهم يشكلون تحدياً كبيراً مع معلمهم وذوئهم، كما لاحظنا أن هناك فجوة في ممارسة المعلمين للاستراتيجيات الحديثة في تعليم هؤلاء الطلبة، واعتمادهم بالأساس على ما يُقدم لهم في غرف المصادر دون التركيز داخل الصف العادي، كما لوحظ وجود تفاوت بين المعلمين في كفاءتهم، ومدى تطبيقهم للتعليم المتميز لصالح الطلبة، وهذا ما دفعهما للبحث في الموضوع.

بالرغم من الاهتمام بهذه الشريحة من الباحثين أمثال (العزيزة، 2020؛ العمري والحارثي، 2023؛ والزبيدي، 2021) وغيرهم، والتي بيّنت أهمية تطبيق استراتيجيات التعليم المتميز في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، إلا أنه ما زال هناك نقص واضح في الدراسات العربية التي ألقت الضوء على الموضوع، وبالذات في مدارس فلسطين الداخل. من هنا جاءت هذه الدراسة لمحاولة التعرف إلى مستوى ممارسة المعلمين في المرحلة الأساسية لهذه الاستراتيجيات مع طلبة صعوبات التعلم.

وبناءً على ما تقدم فإن مشكلة الدراسة تكمن في التساؤل الرئيس الآتي:

ما مستوى ممارسة المعلمين في المرحلة الأساسية لآليات "التعليم المتميز" مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

وينبثق منه السؤالان الفرعيان الآتيان:

السؤال الأول: ما مستوى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لآليات "التعليم المتميز" مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة المعلمين في المرحلة الأساسية لآليات التعليم المتميز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تعزى لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتدريب المهني)؟

فرضيات الدراسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد العينة من معلمي المرحلة الأساسية، في مستوى ممارستهم لآليات التعليم المتميز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم تُعزى لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتدريب المهني).

أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى مستوى ممارسة المعلمين في المرحلة الأساسية لآليات التعليم المتميز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- استكشاف الفروق التي تعزى لمتغير: (الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة والتدريب المهني)، في مستوى ممارسة التعليم المتميز في المدارس الأساسية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة

وتتمثل في أهمية موضوعها، وهو استراتيجية التعليم المتميز التي تُعدّ استراتيجية مهمة في تحقيق التكامل، والتغذية الراجعة لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الوقت الحاضر نتيجة التطور العلمي والمعرفي.

الأهمية النظرية: تظهر أهميتها في سياقها النظري بالكشف عن طبيعة الآليات التي يستعملها المعلمون في المدارس الأساسية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر مع طلبة صعوبات التعلم المُدمجين في الصف العادي. كما تعد من الدراسات الأولى في حدود علم الباحثين، خاصة مع وجود ندرة البحوث في هذا الجانب في مدارس الداخل الفلسطيني؛ لذا أتت الدراسة لسدّ هذه الفجوة المعرفية، ورصد المكتبة العربية حول التعليم المتميز خاصة مع طلبة صعوبات التعلم.

الأهمية التطبيقية: من المؤمل أن تقيّد جمهور المعلمين من أجل تعديل الاستراتيجيات التدريسية غير المناسبة لهذه الشريحة بتزويد مديري المدارس بتغذية راجعة، وفهم أعمق حول مدى ممارسة المعلمين للتعليم المتميز مع طلبة صعوبات التعلم، وذلك لاستثمار هذه المعرفة في تحسين استعمال جميع المعلمين لهذه الاستراتيجيات مستقبلاً. كما ويمكن أن تُسهم في تبصير المسؤولين في وزارة التربية والتعليم، من تقديم نتائج واضحة حول مستوى استعمال المعلمين لهذه الاستراتيجيات؛ ما يسهم في وضع خطط للمعلمين، ومعايير واضحة، ولفت الانتباه لأهمية إعداد دورات تدريبية لتزويدهم بهذه الآليات، وزيادة وعيهم بالتباين، والفروقات الفردية بين الطلبة، وتنمية مهاراتهم، وتنويع أساليبهم التدريسية لضمان تعليم فعال لهؤلاء الطلبة.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع الدراسة على الكشف عن مستوى ممارسة المعلمين في المرحلة الأساسية لاستراتيجيات التعليم المتميز، وتطبيقها مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة تكونت من (120) من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية (الابتدائية) في المدارس الحكومية في منطقة المثلث التابعة للواء حيفا.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في المدارس الابتدائية الحكومية في منطقة المثلث، في الداخل الفلسطيني.

الحدود الزمانية: طُبِّقَت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2024-2025م).

الحدود الإجرائية: وتحدد الدراسة إجرائياً بطبيعة أدواتها المستعملة، وبدرجة صدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية المستعملة.

الحدود المفاهيمية: تتناول الدراسة شبكة المفاهيم الواردة في عنوانها.

مصطلحات الدراسة

التعليم المتميز (Differentiated Teaching): عرفه شواهين (8، 2014) بأنه "إطار أو فلسفة للتدريس الفعّال الذي ينطوي على تزويد التلاميذ بطرق مختلفة، ومتنوعة لمساعدتهم في اكتساب المحتوى، وبناء المعاني، وصنع الأفكار، وكذلك تطوير مواد تعليمية، وطرق مناسبة للتقييم، حتى يتسنى لجميع التلاميذ داخل الصف الدراسي أن يتعلموا بشكل فعّال بصرف النظر عن الاختلافات بينهم". ويُعرّف إجرائياً: بأنه ما يقوم به المعلم من عمليات تخطيط، وتنفيذ لاستراتيجيات، وآليات متنوعة لتميز المحتوى، والعملية، والإجراءات التدريسية، والمنتج، وبيئة التعلم، وأساليب التقييم.

مستوى ممارسة التعليم المتميز: وتُعرّف إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها المعلم نتيجة استجابته على أداة الدراسة المُعدّة من الباحثين، وتعكس مستوى استعماله وممارسته لآليات التدريس المتميز، وإجراءاته المختلفة خلال الحصص.

الطلبة ذوو صعوبات التعلم: يُطلق على صعوبات التعلم في الأدب العلمي الحديث صعوبات أو اضطرابات التعلم المُحددة ((SLD- Specific Learning Disorders))، ويُقصد بها صعوبات التعلم النمائية التي تظهر على شكل اضطرابات معينة في التعليم. ويُعرّف الطلبة ذوو صعوبات التعلم المُحددة بأنهم "الطلبة الذين يُظهرون اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستعمال اللغة، ونطقها أو كتابتها: (الإملاء، والتعبير، والخط) والتي تظهر في قصور القدرة على: الاستماع، والتفكير، ومعالجة المعلومات، أو التكلم، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو الحساب، أو الذاكرة، أو الانتباه والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بأية إعاقة ذهنية، أو سمعية، أو بصرية، أو حركية، أو ظروف التعلم، أو الرعاية الأسرية" (Vaughn, 2024).

يُعرّف إجرائياً: بأنهم الطلبة الذين يعانون من واحدة أو أكثر من الاضطرابات في العمليات الأساسية، وتم تشخيصهم على أنهم ذوو صعوبات تعلم، وفق الإجراءات المُتبعة في مدارسهم، أو من وزارة التربية والتعليم في لواء حيفا. وهم الطلاب الذين يتعلمون ضمن إطار الصف العادي مع أقرانهم.

المرحلة الأساسية: وتعرفها عليان (17، 2021) على أنها "مرحلة تعليم نظامية، إلزامية ومجانية، وتمتد عادةً من (سنة ستة أعوام حتى اثني عشر) عاماً، أي من الصف الأول الابتدائي حتى نهاية الصف السادس. وتهدف إلى تزويد الطلبة بالمعارف، والمهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب، بالإضافة إلى ترسيخ القيم الاجتماعية والثقافية لديهم. وتعدّ هذه المرحلة حجر الأساس لبناء شخصية الطفل، وتطوير قدراته العقلية والاجتماعية، كما وتشكّل أساساً لاستكمال التعليم في المراحل الأعلى من النظام التعليمي".
أمّا إجرائياً فتمثل المرحلة الأساسية في مدارس الداخل الفلسطيني، وهي المرحلة التي يلتحق بها الطلبة بالمدرسة، والتي تبدأ بالصف الأول وتنتهي بالصف السادس.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

تم استعمال المنهج الوصفي، كونه الأنسب لطبيعة الدراسة، حيث يستند على وصف الظاهرة، وتفسيرها بتطبيق أداة الدراسة "الاستبانة"، وجمع البيانات اللازمة لتحقيق هدفها بالكشف عن مستوى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لاستراتيجية التعليم المتمايز مع طلبة صعوبات التعلم، والفروق بينها، وفق متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتدريب المهني.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الأساسية الذين يُدرّسون الطلبة ذوي صعوبات التعلم المُدمجين في الصفوف العادية في المدارس الحكومية في منطقة المثلث التابعة للواء حيفا خلال العام الدراسي (2025/2024)، البالغ عددهم (750) معلماً ومعلمة وفق الإحصائيات الصادرة عن مديريات التربية والتعليم في المنطقة المذكورة.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث بلغت (120) معلماً ومعلمة من المدارس الابتدائية الحكومية في منطقة المثلث في لواء حيفا، خلال العام الدراسي (2025/2024)، وتم اختيارهم بنسبة لا تقل عن (15%) من مجتمع الدراسة. ويبين الجدول (1) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	46	38.3%
	أنثى	74	61.7%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	67	55.8%
	دراسات عليا (ماجستير-دكتوراه)	53	44.2%
الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	23	19.2%
	5-10 سنوات	22	18.3%
	10 سنوات فأكثر	75	62.5%
المشاركة في التدريب المهني	نعم	57	47.5%
	لا	63	52.5%
المجموع		120	100%

أداة الدراسة:

تم تطوير أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة مثل: (العزايزة، 2020؛ العمري والحارثي، 2023؛ الزبيدي، 2021)، حيث تمت صياغة أبعاد الاستبانة وفقراتها، وتكونت من جزأين: الأول: اشتمل على المعلومات (الديموغرافية) لأفراد العينة، والجزء الثاني اشتمل على فقرات الاستبانة. وتكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من (45) فقرة، توزعت على خمسة أبعاد، وهي:

- البُعد الأول: التمايز في المحتوى التعليمي، والتخطيط وله (12) فقرة.
- البعد الثاني: التمايز في الإجراءات والأساليب وله (11) فقرة.
- البُعد الثالث: التمايز في البيئة الصفية وله (7) فقرات.
- البُعد الرابع: التمايز في التقييم وله (10) فقرات.
- البعد الخامس: ممارسات التمايز في المُخرجات وله (5) فقرات.

تم استعمال مقياس بسلم (ليكرت) (Likert) الخماسي على النحو الآتي: كبيرة جداً، "كبيرة، متوسطة منخفضة، منخفضة جداً. بحيث تمثل الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب حيث جاءت جميع الفقرات إيجابية، وتفسير تقديرات المستجيبين تم اعتماد التدرج الآتي، بالاعتماد على معادلة المدى: (1.00 - 2.33) بدرجة منخفضة، (أكبر من 2.33 --- 3.67) بدرجة متوسطة، (أكبر من 3.67 --- 5) بدرجة مرتفعة.

صدق أداة الدراسة

***صدق المحتوى:** تم عرض الأداة في صورتها الأولية على (8) من المتخصصين، وذلك للحكم على مدى صلاحيتها للتطبيق؛ وذلك لتعديل ما يروونه مناسباً على بنود المقياس، وتم تعديل بعض الفقرات التي أجمع عليها المحكمون مع إجراء بعض التعديلات اللغوية، وحذف جزء منها، وتكونت الأداة بصورتها النهائية من (45) فقرة موزعة على خمسة أبعاد.

***صدق بنائي:** طبق المقياس على عينة استطلاعية عددها (30) من المعلمين من خارج عينة الدراسة، وتم إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومعاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للأداة، والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول (2): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة، والدرجة الكلية للأداة، ودرجة البعد الذي تنتمي إليه

معامل الارتباط بالدرجة الكلية للأداة	معامل الارتباط مع المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للأداة	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للأداة	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة
** .78	** .84	31	** .85	** .92	16	** .86	** .87	1
** .78	** .82	32	** .90	** .96	17	** .88	** .91	2
** .68	** .73	33	** .64	** .64	18	** .78	** .84	3
** .92	** .92	34	** .83	** .87	19	** .78	** .82	4
** .87	** .85	35	** .86	** .88	20	** .68	** .73	5
** .89	** .91	36	** .63	** .66	21	** .92	** .92	6
** .94	** .93	37	** .80	** .83	22	** .87	** .85	7
** .82	** .82	38	** .65	** .72	23	** .75	** .79	8
** .86	** .87	39	** .68	** .73	24	** .59	** .63	9
** .91	** .92	40	** .87	** .85	25	** .76	** .72	10
** .78	** .84	41	** .89	** .91	26	** .63	** .66	11
** .78	** .82	42	** .87	** .85	27	** .80	** .83	12
** .68	** .73	43	** .75	** .79	28	** .65	** .72	13
** .92	** .92	44	** .59	** .63	29	** .86	** .87	14
** .87	** .85	45	** .76	** .72	30	** .76	** .80	15

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05). ** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية.

ثبات أداة الدراسة

للتأكد من ثبات الأداة تم التحقق باستعمال بطريقة (ألفا كرونباخ)، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3): معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) وثبات إعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ألفا كرونباخ
التمايز في المحتوى التعليمي والتخطيط	.77
التمايز في الإجراءات الأساليب والأدوات	.79
تهيئة البيئة الصفية	.80
التمايز في التقويم/ التقييم	.82
ممارسات التمايز في المخرجات	.83
الأداة ككل	.85

يبين الجدول (3) أن معاملات الاتساق الداخلي وفق معادلة (ألفا كرونباخ) كانت مرتفعة، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة، وأشارت إلى صلاحيتها للتطبيق.

إجراءات تطبيق الدراسة

تمثلت إجراءات تطبيق الدراسة في:

- إعداد الاستبانة بصيغتها النهائية.
- توزيعها على عينة الدراسة.
- تحليل نتائج الدراسة، وتفسيرها ومناقشتها.
- تقديم التوصيات في ضوء النتائج.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم استعمال المعالجات الإحصائية الآتية باستعمال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS):

1. معاملات الارتباط (بيرسون) ومعامل ارتباط (ألفا كرونباخ) لإيجاد دلالات الصدق والثبات.
2. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول.
3. اختبار ت (t-test Independent Sample) للإجابة عن السؤال الثاني لإيجاد الفروق التي تعزى لمتغير (الجنس، والتدريب المهني في الموضوع).
4. اختبار تحليل التباين المتعدد (Multi Way ANOVA) للكشف عن الفروق في المتغيرات (المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية).

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: الذي نص على "ما مستوى ممارسة المعلمين في المرحلة الأساسية لاستراتيجية التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟" للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة المعلمين في المرحلة الأساسية لاستراتيجية التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	التمايز في المحتوى التعليمي والتخطيط	3.64	0.843	متوسطة

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
2	3	البيئة الصفية	3.49	0.886	متوسطة
3	2	التمايز في الإجراءات والأساليب والأدوات	3.51	0.801	متوسطة
4	4	التمايز في التقويم/ التقييم	3.36	0.988	متوسطة
5	5	ممارسات التمايز في المخرجات	3.36	0.924	متوسطة
		الأداة ككل	3.47	0.823	متوسطة

يتبين من الجدول (4) أن مستوى ممارسة المعلمين في المرحلة الأساسية لاستراتيجية التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم جاء بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.47)، وانحراف معياري بلغ (0.823). وفيما يتعلق بالأبعاد فقد تراوحت المتوسطات الحسابية للأبعاد ما بين (3.36-3.64)، بمستوى متوسط، وجاء بعدا التمايز في المحتوى التعليمي والتخطيط، وتهيئة البيئة الصفية في الترتيب الأعلى، بينما جاء بعد ممارسات التمايز في التقييم، والمخرجات في المرتبة الأخيرة.

وقد اتفقت نتائج الدراسة مع بعض الدراسات، واختلفت مع بعضها، حيث بينت دراسة (Papanthymou & Darra, 2022) بأن المعلمين يستعملون الاستراتيجيات المختلفة للتدريس المتمايز بدرجات متفاوتة. كما واتفقت جزئياً مع نتيجة دراسة الزبيدي (2021) التي بينت أن مستوى استعمال المعلمين لممارسات التعليم المتمايز في مدارس التعليم العام الدامجة لذوي صعوبات التعلم جاءت بدرجة كبيرة على الأداة ككل، وأن التمايز في المحتوى، والتخطيط كان من أكثر المجالات تطبيقاً، في حين أن مجالي التمايز في المخرجات، والتقييم كانا في المرتبة الأقل استعمالاً. واختلفت مع نتائج دراسات: (Kerri, 2012) التي بينت أن معلمي التربية الخاصة يظهرون مستوى أعلى من الفهم والإدراك لماهية التعليم المتمايز، ودراسة (Siam & Al-Natour, 2016) التي بينت أن متوسط تطبيق ممارسات التعليم المتمايز على المجالات كان منخفضاً. وكذلك نتيجة دراسة الحربي والشبل (2024) التي أظهرت أن واقع استعمال المعلمات لاستراتيجية التعليم المتمايز في مدارس الدمج يشير إلى درجة استجابة مرتفعة، ودراسة الدوسري والزميع (2024) التي توصلت لوجود ضعف عام في مدى معرفة معلمات التعليم العام بالتعليم المتمايز.

وقد يعزى هذا المستوى المتوسط لممارسة المعلمين لاستراتيجية التعليم المتمايز مع طلبة صعوبات التعلم، إلى احتياج المعلم للتأهيل حول استراتيجيات التعليم المتمايز لذوي صعوبات التعلم، وربما أن المعلمين لم يتلقوا التدريب الكافي، كما يعتمد هذا النوع من التدريس على العديد من استراتيجيات التعلم النشطة الحديثة التي تضع الطالب في المركز، ويتطلب تبني هذا النهج من المعلم أن يمتلك الكفاءة، والمهارات، والمعرفة اللازمة؛ لاستعمالها، كما يتطلب تطبيق الممارسات المتميزة جهداً كبيراً، ووقتاً طويلاً لتطبيق الدروس المتميزة بدءاً من التخطيط، وتقييم احتياجات، واستعدادات طلبة صعوبات التعلم، وتهيئة البيئة التعليمية لتصميم الدروس، والأنشطة المناسبة لهم؛ لذلك يلجأ بعض المعلمين إلى استعمال استراتيجيات تدريسية تقليدية تحتاج إلى جهد ووقت أقل بكثير.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها: الذي نص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات مستوى ممارسة المعلمين في المرحلة الأساسية لاستراتيجية التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير (الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية، والتدريب المهني)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار تحليل التباين المتعدد (Multi Way ANOVA) للكشف عن الفروق وفق المتغيرات المذكورة، والجدول أدناه يبين ذلك.

جدول (5): اختبار تحليل التباين المتعدد للكشف عن الفروق وفق متغير: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، والتدريب المهني

المصدر	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
Intercept	التمايز في المحتوى التعليمي والتخطيط	519.585	1	519.585	1246.457	.000
	التمايز في الإجراءات والأساليب والأدوات	460.922	1	460.922	978.311	.000

المصدر	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدالة الإحصائية
	البيئة الصفية	472.682	1	472.682	953.850	.000
	التمايز في التقويم/ التقييم	450.390	1	450.390	800.076	.000
	ممارسات التمايز في المخرجات	427.572	1	427.572	724.669	.000
	الأداة ككل	465.739	1	465.739	1169.729	.000
الجنس	التمايز في المحتوى التعليمي والتخطيط	1.387	1	1.387	3.326	.041
	التمايز في الإجراءات والأساليب والأدوات	2.235	1	2.235	4.744	.032
	البيئة الصفية	1.481	1	1.481	2.989	.047
	التمايز في التقويم/ التقييم	2.827	1	2.827	5.022	.027
	ممارسات التمايز في المخرجات	1.951	1	1.951	3.306	.042
	الأداة ككل	1.942	1	1.942	4.877	.029
	التمايز في المحتوى التعليمي والتخطيط	.786	2	.393	.943	.393
	التمايز في الإجراءات والأساليب والأدوات	1.083	2	.541	1.149	.321
	البيئة الصفية	.868	2	.434	.875	.420
	التمايز في التقويم/ التقييم	2.549	2	1.275	2.264	.109
المؤهل العلمي	ممارسات التمايز في المخرجات	1.027	2	.514	.870	.422
	الأداة ككل	1.147	2	.573	1.440	.242
	التمايز في المحتوى التعليمي والتخطيط	.741	1	.741	1.779	.045
	التمايز في الإجراءات والأساليب والأدوات	.555	1	.555	1.877	.031
	البيئة الصفية	.143	1	.143	1.289	.032
	التمايز في التقويم/ التقييم	.852	1	.852	1.513	.022
	ممارسات التمايز في المخرجات	1.707	1	1.707	2.893	.042
	الأداة ككل	.710	1	.710	1.784	.035
	التمايز في المحتوى التعليمي والتخطيط	4.183	1	4.183	10.035	.002
	التمايز في الإجراءات والأساليب والأدوات	4.221	1	4.221	8.958	.003
الخبرة التدريسية	البيئة الصفية	4.848	1	4.848	9.783	.002
	التمايز في التقويم/ التقييم	6.086	1	6.086	10.812	.001
	ممارسات التمايز في المخرجات	8.756	1	8.756	14.841	.000
	الأداة ككل	5.501	1	5.501	13.817	.000
	التمايز في المحتوى التعليمي والتخطيط	41.685	100	.417		
	التمايز في الإجراءات والأساليب والأدوات	47.114	100	.471		
	البيئة الصفية	49.555	100	.496		
	التمايز في التقويم/ التقييم	56.293	100	.563		
	ممارسات التمايز في المخرجات	59.002	100	.590		
	الأداة ككل	39.816	100	.398		
التدريب المهني	التمايز في المحتوى التعليمي والتخطيط	1679.653	120			
	التمايز في الإجراءات والأساليب والأدوات	1555.950	120			
	البيئة الصفية	1557.490	120			
	التمايز في التقويم/ التقييم	1476.360	120			
	ممارسات التمايز في المخرجات	1460.440	120			
	الأداة ككل	1530.854	120			
	الخطأ					
	الخطأ					
المجموع	التمايز في المحتوى التعليمي والتخطيط	1679.653	120			
	التمايز في الإجراءات والأساليب والأدوات	1555.950	120			
	البيئة الصفية	1557.490	120			
	التمايز في التقويم/ التقييم	1476.360	120			
	ممارسات التمايز في المخرجات	1460.440	120			
	الأداة ككل	1530.854	120			
	الخطأ					
	الخطأ					

المصدر	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدالة الإحصائية
المجموع المصحح	التمايز في المحتوى التعليمي والتخطيط	84.601	119			
	التمايز في الإجراءات والأساليب والأدوات	93.577	119			
	البيئة الصفية	76.469	119			
	التمايز في التقويم/ التقييم	116.227	119			
	ممارسات التمايز في المخرجات	101.653	119			
	الأداة ككل	80.694	119			

متغير الجنس: يتبين من الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على درجات مستوى ممارسة المعلمين في المرحلة الأساسية لاستراتيجية التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لأثر متغير الجنس في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية؛ إذ جاءت قيمة الدلالة الإحصائية أعلى من (0.05) وكانت الفروق لصالح الإناث. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Papanthymou & Darra, 2022) ودراسة (Gulay & Alton, 2022)، ودراسة العمري والحارثي (2023) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية على متغير الجنس لصالح الإناث، واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الفريح والقحطاني (2021) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المتمايز تعزى للجنس.

وربما تُعزى هذه النتيجة إلى أن الإناث بشكل عام هنّ أكثر قدرةً في التعامل، والتعاطف مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ لأنّ الإناث يملن إلى تغليب الجانب العاطفي المتمثل بالرعاية والاهتمام، ولديهن تحيزات أعلى بهذه الشريحة بهدف الدعم والمساعدة، ولعلّ المعلمة بسبب طبيعتها الأنثوية أقدر على الاحتواء للفئات الخاصة، وإظهار جانب التعاطف. كما أن المعلمات يملن أكثر لاستعمال الآليات التدريسية، والتنوع في الأساليب، والممارسات المتميزة في أثناء الدروس، ويمكن تفسير ذلك كون المعلمات يبرز لديهن جانب الإبداع أكثر حيث أنهن أكثر قابلية لتجهيز وسائل الإيضاح والأدوات، وإعداد الأنشطة بطرق جذابة للطلاب.

متغير المؤهل العلمي: يشير الجدول (5) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجات ممارسة المعلمين لاستراتيجية التعليم المتمايز مع طلبة صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي في جميع المجالات والأداة ككل. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحربي والشبل (2024) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول واقع استعمال المعلمات لاستراتيجية التعليم المتمايز في مدارس دمج تلميذات صعوبات التعلم في الرياض، وفق متغير المؤهل العلمي. واختلفت مع نتيجة دراسة (Papanthymou & Darra, 2022)، ودراسة العمري والحارثي (2023)، ودراسة الزبيدي (2021) التي بينت وجود فروق دالة إحصائية بين درجة تنفيذ المعلم للتعليم المتمايز تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلم لصالح المؤهل العلمي.

ويُفسّر الأدب التربوي محدودية تأثير متغير المؤهل العلمي بحسب (Amha & Azale, 2022) إلى أن جميع المعلمين بصرف النظر عن مؤهلهم العلمي هم مسؤولون عن إيجاد بيئات تعليمية تستجيب لاحتياجات جميع الطلبة. كما يمكن تفسير ذلك بأن المؤهل العلمي ربما يمكن أن يؤثر على مدى معرفة المعلم وتمكنه من المادة التي يدرّسها، أكثر من تأثيره على إتقانه لطرق التدريس الحديثة وأساليبها، والمتميزة التي تحتاج إلى تدريب وممارسة.

متغير الخبرة: يشير الجدول (5) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على درجات مستوى ممارسة المعلمين بالمرحلة الأساسية لاستراتيجية التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، وجاءت الفروق لصالح ذوي الخبرة والأقدمية (10 سنوات فأعلى). واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البوريني (2011) التي أشارت إلى أنه كلما زادت خبرة المعلم في التدريس، ازدادت رغبته في تطبيق أساليب التعليم المتمايز، ومع دراسة (Papanthymou & Darra, 2022) التي بينت تأثير سنوات الخبرة على تنفيذ التدريس المتمايز، إذ إن المعلمين ذوي الخبرة الأكبر يطبقون الاستراتيجيات

بمعدل أعلى مقارنةً بالمعلمين ذوي سنوات الخبرة الأقل، حيث لديهم فهم أعمق للتدريس المتميز، وهم أكثر قدرةً على تكييف التدريس وفقاً لاحتياجات الطلبة بسبب خبراتهم المتراكمة. واتفقت مع نتيجة دراسة العمري والحارثي (2023) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية لصالح المعلمين أصحاب الأقدمية الأعلى (10 سنوات فما فوق)، ودراسة الحربي والشبل (2024) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة وفق متغير (عدد سنوات الخبرة) لصالح من خبرتهن أكثر من (15) سنة. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الفريح والقحطاني (2021) التي كشفت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التعليم المتميز تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، ودراسة الزبيدي (2021) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تُعزى لسنوات الخبرة.

ويمكن تفسير الفروق لصالح ذوي الاقدمية بأنه كلما زادت سنوات الخبرة يكون لدى المعلم فهم أعمق لآليات التدريس بفضل حصيلة تجاربه السابقة، ونتيجة المعرفة والمهارات التي اكتسبها خلال سنوات عمله، والدورات التي مر بها؛ ما يجعله قادراً ومتمرساً أكثر في تنفيذ هذه الاستراتيجيات. وبناءً على أن الخبرة تقوم بدور مهم في تعزيز معرفة المعلم وتطوره، فهي تسهم أيضاً في تعديل ممارساته المتعلقة بالتعامل مع طلبة صعوبات التعلم، وتطوير آليات فعالة لفهم احتياجاتهم. فضلاً عن أن الخبرة الطويلة تتيح للمعلم تجارب غنية في كيفية دعم الطلبة المستعصين بشكل فعال، وبناء الخطط الفردية، وتقييمهم بعدل، ومنحهم فرصاً متساوية، والتعاون بين المدرسة والبيت لتحسين تعلمهم، ولعلّ هذا يقترب مما توصلت إليه دراسة (Tello & Argudo- Serrano, 2024) بأن المعلمين بناءً على خبراتهم المتراكمة أحياناً يطورون استراتيجيات دعم فعالة لدعم هؤلاء الطلاب في فصولهم الدراسية.

متغير التدريب المهني: يشير الجدول (5) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على درجات مستوى ممارسة المعلمين لاستراتيجية التعليم المتميز مع طلبة صعوبات التعلم تعزى لمتغير التدريب المهني بالموضوع في جميع الأبعاد والدرجة الكلية، إذ جاءت قيمة الدلالة الإحصائية أعلى من (0.05)، وكانت الفروق لصالح المعلمين الذين تلقوا دورات تدريبية في الموضوع. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة (ديكسون) وآخرين (Dixon et al., 2014)، ودراسة الفريح والقحطاني (2021)، ودراسة (Papanthymou & Darra, 2022)، ودراسة (Gulay & Alton, 2022) التي أظهرت جميعها وجود فروق دالة إحصائية تعزى للتدريب المهني، حيث إن الذين تلقوا دورات تدريبية حول نهج التدريس المتميز تميزوا بفاعلية كبيرة في تطبيقه، واختلفت النتائج مع نتيجة دراسة الحربي والشبل (2024) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول واقع استعمال المعلمات لاستراتيجية التعليم المتميز في مدارس دمج التلميذات ذوات صعوبات التعلم وفق متغير الدورات التدريبية.

يمكن تفسير ذلك بأن المعلمين الذين تلقوا دورات تدريبية متخصصة في استراتيجية التعليم المتميز يدركون أهميتها في مراعاة الفروق بين الطلبة، ولديهم القدرة على تطبيقها بإشراك جميع الطلبة المستعصين في جوانب العملية التعليمية والنجاح في الفصول المتمايزة، وتحقيق غايات التعليم. ويعزى ذلك إلى الدور المهم للدورات التدريبية؛ لأنها تزيد من معرفة المعلم، وتزيد من وعيه للفروق الفردية الموجودة بين الطلبة داخل الصف الواحد، يضاف إلى ذلك أنها تكسب المعلم آليات ومهارات جديدة تمكنه من تطبيق التمايز بفاعلية وجودة عالية في الفصل.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الدراسة بالآتي:

- أهمية حت المعلمين وتفعيل استعمالهم لآليات التعليم المتميز لتمكينهم من مراعاة المستويات المعرفية المختلفة تماشياً مع احتياجات الطلبة، وذلك بعقد الدورات التدريبية، وورش العمل، والجلسات الحوارية لتدريب المعلمين من مدرّبين مختصين، ومعلمين ذوي الخبرة، لتبادل الخبرات حول كيفية تطبيق التعليم المتميز بفعالية في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

- ضرورة إعداد الخطط الفردية لتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتقييمهم باستعمال طرق تقييم بديلة ومتنوعة تراعي الفروق الفردية وتتواءم مع أنماط تعلمهم، ووتيرتهم بالتعلم لتحقيق تكافؤ الفرص بين الطلبة.
- توجيه اهتمام المسؤولين عن العملية التعليمية من المشرفين التربويين، والمرشدين الوزاريين بموضوع التدريس المتميز من أجل العمل على رفع معرفة المعلمين به، وضمان زيادة درجة تطبيقه في الحقل.
- دعم المعلمين الجُدد وأصحاب الخبرة الأقل بتوفير الإرشاد والمُرافقة المهنية المكثفة لهم، ووضع نُظُم دعم مهني للمعلمين في بداياتهم، من أجل تمكينهم من تبني، وتطبيق التعليم المتميز بكفاءة.
- تجهيز المدارس بالإمكانات المادية، والبشرية بتوفير كل ما تحتاجه البيئة الصفية من: وسائل، وأدوات، ومكافآت، للتسهيل في استعمال التعليم المتميز من المعلمين؛ ولتشجيع الطلبة، وإثارة حماسهم على المشاركة الفعالة.

المصادر والمراجع اللغة العربية:

- القرآن الكريم.
- أقاسي، م والسالمي، أ والسلمي، ه ونجاري، ح وحلواني، أ والحمدان، د. (2018). نظرة على الممارسات التربوية الحديثة المطبقة تعليم اونتايريو- كندا. جدة: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- البوريني، أ. (2011). استقصاء خبرات المعلمين واتجاهاتهم نحو تطبيق أساليب التعليم المتميز من خلال دراسة استكشافية حول واقع التعليم بدولة الامارات العربية المتحدة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة البريطانية، دبي، الامارات العربية المتحدة.
- جبر، أ وعيال، ع وغالي، أ. (2018). أثر استراتيجيات التعليم المتميز في التحصيل لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في الرياضيات. مجلة ميسان الاكاديمية، 17(34)، 40-58.
- الحربي، ع والشبل، م. (2024). واقع استخدام المعلمات لاستراتيجيات التعليم المتميز في مدارس دمج التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض. مجلة البحوث التربوية والنوعية، 28(28.1)، 343-401.
- الحيلة، م. (2012). طرائق التدريس واستراتيجياته. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.
- الخليفة، ح ومطوع، ض. (2015). استراتيجيات التدريس الفعال. الدمام: مكتبة المتنبّي.
- الخليفة، ح. (2014). المنهج المدرسي المعاصر. الرياض: مكتبة الرشد.
- دوايشة، ه. (2025). أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتميز في زيادة دافعية الطلبة وتحصيلهم في مبحث الدراسات الاجتماعية في محافظة نابلس، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية: كلية الدراسات العليا، نابلس- فلسطين.
- الدوسري، ض والزميع، ف. (2024). مستوى معرفة واستخدام معلمات التعليم العام لاستراتيجيات التدريس المتميز مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم ومعوقاتهما. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 63(63.1)، 135-173.
- الزبيدي، أ. (2021). مستوى استخدام ممارسات التعليم المتميز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التعليم العام في مدينة جدة. مجلة البحوث التربوية والنوعية، 12(6)، 133-184.
- أبو زيد، م. (2019). فاعلية برنامج قائم على التعليم المتميز في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي. مجلة كلية التربية - جامعة بني سويف، 16(2)، 202-275.
- السالم، ع. (2024). مستوى تمكن معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة من مهارات استراتيجيات التعليم المتميز. مجلة كلية التربية - جامعة المنوفية، 2(2)، 1-34.
- أبو شهاب، أ. (2019). التعليم المتميز لذوي صعوبات التعلم في مدارس الدمج الشامل. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- شقيرات، ر والخالدة، م. (2023). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في الأردن مهارات التدريس المتميز. المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية، 2(2)، 246-278.
- شواهين، خ. (2014). التعليم المتميز وتصميم المناهج. إربد، الأردن: عالم الكتاب الحديث.
- صقر، أ. (2017). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام استراتيجيات الحواس المتعددة في تحسين القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الثاني الابتدائي. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 27(96)، 66-146.
- عبد الغني، ط. (2019). فاعلية برنامج علاجي للتعليم المتميز في تحسين الدافعية، وخفض صعوبات القراءة الجهرية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، أطروحة دكتوراه، جامعة بني سويف: كلية التربية، مصر.

- العزايزة، م. (2020). واقع تطبيق معلمي الطفولة المبكرة للتعليم المتميز في المدارس الحكومية في قطر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قطر: كلية التربية، الدوحة.
- عليان، س. (2021). التربية والتعليم والبحث العلمي. دليل إسرائيل العام 2020، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، 3-52.
- العمري، أ. والحارثي، ص. (2023). تحديات المعلمين حول تطبيق استراتيجيات التعليم المتميز مع طلبة صعوبات التعلم في المدينة المنورة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، 7(26)، 1-40.
- العناني، ح. (2020). علم النفس التربوي. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الفريخ، ف. والقحطاني، س. (2021). واقع استخدام معلمي الطلاب الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المتميز ومعوقات تطبيقها. *مجلة كلية التربية - أسيوط*، 37(12.2)، 329-378.
- القحطاني، ض. (2022). فعالية برنامج تدريبي حول التعليم المتميز لتنمية المعرفة لدى معلمات التعليم العام بالفصول الملحق بها الطالبات ذوات صعوبات التعلم. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، 22(2)، 127-161.
- المشايخ، ف. وجروان، ف. (2015). أثر استخدام التعليم المتميز في تحسين الفهم القرائي والتعبير الشفوي لطلبة صعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.
- أبو موسى، م. والصوص، س. (2011). التعليم المدمج المتميز بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني. عمان، الأردن: الأكاديميون للنشر والتوزيع.
- هاشم، ا. (2009). استخدام التعليم المتميز للاستجابة لاحتياجات معلمي القرن الحادي والعشرين، لوس انجلوس: *Departments. Oxy.Edu/education*.
- يونس، م. (2012). فاعلية التدريس الفارقي في تحسين مهارات الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 11(2)، 845-820.

References

- Abdul Ghani, T. (2019). The effectiveness of a differentiated instruction remedial program in improving motivation and reducing oral reading difficulties among children with learning disabilities (in Arabic). Unpublished Doctoral dissertation, Beni Suef University: Faculty of Education, Egypt.
- Abu Musa, M., & Al-Sous, S. (2011). Blended learning between traditional education and e-learning (in Arabic). Amman, Jordan: Academics for Publishing and Distribution.
- Abu Shabab, I. (2019). Differentiated instruction for students with learning difficulties in inclusive integration schools (in Arabic). Amman: Dar Al-Manahij for Publishing and Distribution.
- Abu Zeid, M. (2019). The effectiveness of a program based on differentiated instruction in developing reading fluency skills among first-grade preparatory students (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education - Beni Suef University*, 16(2), 202-275.
- Al-Anani, H. (2020). Educational psychology (in Arabic). Jordan: Dar Safa for Publishing and Distribution.
- Al-Azayzeh, M. (2020). The reality of early childhood teachers' application of differentiated instruction in public schools in Qatar (in Arabic). Unpublished master's thesis, Qatar University: College of Education, Doha.
- Alayan, S. (2021). Education, Teaching and Scientific Research. Israel General Guide 2020. Institute for Palestine Studies, 3-52.
- Al-Bourini, A. (2011). Investigating teachers' experiences and attitudes towards the application of differentiated instruction methods through an exploratory study on the reality of education in the United Arab Emirates (in Arabic). Unpublished Doctoral dissertation, British University in Dubai, United Arab Emirates.
- Al-Dosari, D., & Al-Zamie, F. (2024). The level of knowledge and use of general education female teachers of the differentiated teaching strategy with female students with learning difficulties and its obstacles (in Arabic). *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 63(63.1), 135-173.
- Al-Fraih, F., & Al-Qahtani, S. (2021). The reality of gifted students' teachers' use of differentiated instruction strategies and obstacles to their application (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education - Assiut*, 37(12.2), 329-378.
- Al-Harbi, A., & Al-Shabl, M. (2024). The reality of female teachers' use of differentiated instruction strategy in schools integrating female students with learning difficulties at the elementary level in Riyadh (in Arabic). *Journal of Educational and Qualitative Research*, 28(28.1), 343-401.
- Al-Hilah, M. (2012). Teaching methods and strategies (in Arabic). UAE: University Book House.
- Al-Khalifa, H. (2014). Contemporary school curriculum (in Arabic). Riyadh: Al-Rushd Library.
- Al-Khalifa, H., & Mutawa, D. (2015). Effective teaching strategies (in Arabic). Dammam: Al-Mutanabbi Library.
- Al-Mashayekh, F., & Jarwan, F. (2015). The effect of using differentiated instruction in improving reading comprehension and oral expression for students with learning difficulties (in Arabic). Unpublished Master's thesis, Amman Arab University, Amman.
- Al-Omari, A., & Al-Harthy, S. (2023). Teachers' challenges regarding the application of differentiated instruction

- strategy with students with learning difficulties in Madinah (in Arabic). *Arab Journal of Disability and Giftedness Sciences*, 7(26), 1-40.
- Al-Qahtani, D. (2022). The effectiveness of a training program on differentiated instruction for developing knowledge among general education teachers in classrooms with students with learning difficulties (in Arabic). *Saudi Journal of Special Education*, (22), 127-161.
 - Al-Salem, A. (2024). The level of proficiency of Arabic language female teachers at the intermediate stage in the skills of differentiated instruction strategy (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education - Menoufia University*, 2(2), 1-34.
 - Al-Zubaidi, A. (2021). The level of using differentiated instruction practices in schools integrating students with learning difficulties from the perspective of general education teachers in Jeddah (in Arabic). *Journal of Educational and Qualitative Research*, 12(6), 133-184.
 - Amha, H., & Azale, T. (2022). Attitudes of Primary School Teachers and Its Associated Factors Toward Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Derbe Markos and Dejen Towns, Northwest Ethiopia. *Frontiers in pediatrics*, 10, 440-805.
 - Aqasi, M., et al.(2018). A look at modern educational practices applied in Ontario-Canada education (in Arabic). Jeddah: King Fahd National Library.
 - Dawabshi, H. (2025). The effect of using Differentiated Instruction Strategy on increasing students' motivation and achievement in social studies in Nablus governorate (in Arabic). Master's thesis, Al-Najah National University: Faculty of Graduate Studies, Nablus - Palestine.
 - Dixon, F., Yissel, N., McConnell, J., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, Professional development and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111-127.
 - Gaitas, S., & Alves Martins, M. (2017). Teachers perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 544-556.
 - Gulay, Ahmet & Alton, Taner (2022). An Investigation on the perceptions of primary school Teachers Related to the Implementation Levels of Differentiated Instruction. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 12(1), 167-190.
 - Hashem, I. (2009). Using differentiated instruction to respond to the needs of twenty-first century teachers (in Arabic). Los Angeles: Departments.Oxy. Edu/education.
 - Jabr, A., Ayal, A., & Ghali, A. (2018). The effect of differentiated instruction strategy on achievement among fifth-grade female students in mathematics (in Arabic). *Maysan Academic Journal*, 17(34), 40-58.
 - Kerri, A. (2012). Differentiated Instruction: A survey study of teacher understanding and implementation in a Southeast Massachusetts school district, Northeastern University, 1-138.
 - Papanthymou, A., & Darra, M. (2022). Perceptions of Primary School Teachers Regarding the Implementation of Differentiated Instruction to Students with Learning Difficulties. *World Journal of Education*, 12(5), 19-39.
 - Porta, T., & Todd, N. (2023). The impact of labelling students with learning difficulties on teacher self-efficacy in differentiated instruction. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(1), 108-122.
 - Saqr, I. (2017). The effectiveness of a training program using the multi-sensory strategy in improving psycholinguistic abilities among second-grade primary students with reading learning difficulties (in Arabic). *The Egyptian Journal of Psychological Studies*, 27(96), 66-146.
 - Shawahin, K. (2014). Differentiated instruction and curriculum design (in Arabic). Irbid, Jordan: Modern Book World.
 - Shuqeirat, R., & Al-Khawaldeh, M. (2023). The degree of Arabic language teachers' practice of differentiated teaching skills in Jordan (in Arabic). *International Journal of Psychological and Educational Research*, 2(2), 246-278.
 - Siam, K., & Al-Natour, M. (2016). Teacher's Differentiated Instruction Practices and Implementation Challenges for Learning Disabilities in Jordan. *International Education Studies*, 9(12), 167-181.
 - Tello, M. & Argudo-Serrano, J. (2024). Teaching strategies for children with attention deficit hyperactivity disorder in English as foreign language classrooms. *Resistances*, 2(9) ,1-22.
 - Tomlinson, C. (2005). This Issue: Differentiated Instruction. *Theory Into Practice*, 44(3), 183-184.
 - Tomlinson, C. (2016). Understanding Differentiated Instruction. Quick Reference Guide.
 - Tomlinson, C. (2017). How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms. Book Topia.
 - Tomlinson, C. A. (2014). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. Virginia: ASCD.
 - Vaughn, S., Boardman, A., & Klingner, J. K. (2024). Teaching reading comprehension to students with learning difficulties. Guilford Publications.
 - Watts-Taffe, S., Broach, L., Marinak, B., McDonald Connor, C., & Walker-Dalhouse, D. (2012). Differentiated Instruction: Making informed teacher decisions. *The Reading Teacher*, 66(4), 303-314.
 - Younes, M. (2012). The effectiveness of differential teaching in improving writing skills among students with learning difficulties (in Arabic). *Specialized International Educational Journal*, 2(11), 820-845.

The Reality of the Educational, Behavioral and Emotional Problems of Blind Students in the Jerusalem Governorate From the Point of View of Their Mothers

Ms. Gazala Mohammed Gara ^{1*}

IPhD student, Special . Education Arab American University

Ramallah, Palestine

Orchid No: 0009-0007-4220-5265

Email: gazaligara696@gmail.com

Received:

2 Nov. 2024

Revised:

2 Nov. 2024

Accepted:

4 Feb. 2025

*Corresponding Author:

Ms. Gazala Mohammed
Gara 1*

Email:
gazaligara696@gmail.com

Citation:

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

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](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Abstract

Objectives: Study aimed to identify the reality of educational, behavioral and emotional problems of blind students in the Jerusalem Governorate from the point of view of their mothers.

Methods: Study objectives, the descriptive approach was used, where the study sample consisted of 60 blind children in the Jerusalem Governorate and was chosen by simple random method, used questionnaire on learning problems for blind students.

Results: learning problems related to the blind student were at an average level, the arithmetic mean of 3.17 and a percentage of 63.4%. The results related to the behavioral problems that the blind student suffers from as perceived by the mother in the Jerusalem Governorate, they were at an average level, as the arithmetic mean 3.25 and the percentage 65% indicated that the emotional problems that the blind student suffers from in the Jerusalem Governorate as perceived by the mother were at an average level, arithmetic mean 3.32 and percentage 66.4%.

Conclusions: Paying attention to the educational necessity of adopting a new advanced philosophy in teaching this group, through the possibility of developing special curricula that suit the needs of blind students of physical, sensory, mental, cognitive, educational and professional aspects.

Keywords: Learning problems, Behavioral Problems, Emotional Problems, blind students.

واقع المشكلات التعليمية والسلوكية والانفعالية للطلبة المكفوفين في محافظة القدس

من وجهة نظر أمهاتهم

غزالة محمد غرة ^{1*}

1 طالبة دكتوراه، تربية خاصة، الجامعة العربية الأمريكية، رام الله، فلسطين.

المراسل المعتمد: أ. غزالة محمد غرة ^{1*}

المخلص

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التعرف إلى واقع المشكلات التربوية والسلوكية والانفعالية لدى الطلبة المكفوفين في محافظة القدس من وجهة نظر أمهاتهم.

المنهجية: استعملت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، حيث تكونت عينة الدراسة من (60) من الأطفال المكفوفين في محافظة القدس وقد اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة واستخدمت الباحثة استبانة مشكلات التعلم للطلبة المكفوفين من إعدادها.

النتائج: أشارت النتائج إلى أن مشكلات التعلم المتعلقة بالطلبة الكفيف جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.17)، ونسبة مئوية بلغت (63.4%)، أما أبرز النتائج المتعلقة بالمشكلات السلوكية التي يعاني منها الطلبة الكفيف كما تدركها الأم في محافظة القدس فقد جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.25)، ونسبة مئوية بلغت (65%)، فيما أشارت النتائج إلى أن المشكلات الانفعالية التي يعاني منها الطلبة الكفيف في محافظة القدس كما تدركها الأم جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.32) ونسبة مئوية بلغت (66.4%).

الخلاصة: الاهتمام بالمشكلات التعليمية الخاصة بالطلبة المكفوفين، وضرورة تبني فلسفة جديدة متطورة في تعليم هذه الفئة، وذلك من إمكانية وضع مناهج خاصة تتناسب واحتياجات الطلبة المكفوفين من حيث: النواحي الجسميّة والحسيّة والعقليّة والمعرفيّة والتعليميّة والمهنيّة. الكلمات المفتاحية: المشكلات التعليمية، المشكلات السلوكية، المشكلات الانفعالية، الطلبة المكفوفون.

المقدمة:

لا شك أنَّ الإعاقة البصريَّة كانت وما تزال تمثِّل عائقاً وهاجساً مُلازماً للأسر والأفراد والمُجتمعات الإنسانية منذُ أن خلق الإنسان وما زال، وقد اختلفت المجتمعات وتباينت في تفسيرها ونظرتها للمكفوفين حسب القيم والعادات والأعراف والأفكار (Ibrahim, 2002). الدِّينية والاجتماعية والتربويَّة والثقافيَّة السائدة فيها.

ولكن مع سموِّ الفكر الإنساني وتقدُّم الفكر الحضاري والثقافي لديه، والثورة الصناعيّة التي ترى في الإنسان أكبر استثمار، بدأت هذه الفئة التي كانت مُهمَّشة سابقاً، والتي كان يُنظر إليها أنَّها مصدر إزعاج وإخفاق وإعاقة سلبية، بدأت تأخذُ حقَّها الطَّبيعي في الرِّعاية والمُساندة والتَّوجيه والإرشاد والتَّأهيل لحياةٍ يستطيعون أن يعيشوها بسعادة، واستثمار إمكانيَّات طاقاتهم وقدراتهم مُحاولين تحويل هذه القوى والطَّاقات البشريَّة المُعطَّلة قديماً إلى قوى مُنتجة تُساهمُ بشكلٍ فعَّال في عمليَّة النَّدْم (Bahrawi and Al-Bastanji, 2015). العلمي والمعرفي والثقافي والمُجتمعي.

ويرى الضبدان (Al-Dhabdan, 2009) أنَّ المجتمعات على اختلاف ثقافاتهما، وتطورها الفكري، والعلمي، والتربوي كانت ترى في المكفوفين نمطاً غريباً مختلفاً عن غيره من النَّاس، وأنَّ الكفيف بحاجة إلى الرِّعاية المطلقة تحت مُبرِّر الشُّفقة، كونه في نظرهم عاجزاً عن أداء وظائفه ومهامه الحيائيَّة دون مُساعدةٍ من غيره، وأنَّ القُدَّرات العقليَّة لديه أضعف كثيراً من أقرانه المُبصرين، في حين يعتقدُ محفوظ وحسونة (Mahfouz and Hassouna, 2012) وعبد المعطي (Abdel-Moati, 2020) أنَّ الكفيف يملكُ قُدَّراتٍ حِسِّيَّة خارقة، أو قُدَّرات موسيقيَّة كبيرة بحيث لا يستطيع م تفهِّم الآخرين والتَّعاشيش معهم أو التَّفاعل في بيئتهم.

وتؤدِّي حاسة البصر دوراً بارزاً ومهمّاً في نموِّ الطِّفل، وتعلُّمه، واستكشاف ما حوله، فالبصرُ يُشكِّل قناة رئيسيَّة يستطيع الطِّفلُ بها تعلُّم خصائص الأشياء، وألوانها، وتفاعلاتها، وحركاته، والتَّعرُّف إلى الأفراد والأحداث التي تدور حوله، والتَّفاعل البصري مع البيئة الماديَّة والاجتماعيَّة، أمَّا الطِّفل الكفيف فيعتمدُ بالأساس على حواسه الأخرى وخصوصاً السَّمع واللمس، واللواتي يبنين من تفاعلاته مع البيئة، ويتدرَّج لبناء مفهوم عن ذاته والعالم المُحيط به (Saliha and Al-Hadidi, 2007).

وترى الهويل والشمراي (Al-Huwaimel and Al-Shamrani, 2016) أنَّ كَفَّ البصر يُصنَّف ضمن الإعاقات المؤثرة في حياة الطِّفل الكفيف، إذ تفرضُ عليه الإعاقة حياة محدودة ومعقَّدة، ويتفاعل مع بيئته مُكتفياً بما يدركه باللمس أو السَّمع أو التَّنْذُوق، في حين تشير عبد المعطي (Abdel-Moati, 2020) إلى أنَّ الإعاقة البصريَّة قد تفرضُ على الطِّفل الكفيف عزلة اجتماعيَّة تحول بينه وبين الانخراط الفعَّال في الحياة الاجتماعيَّة والأسريَّة والمدرسيَّة، فتتولَّد عنده مشاعر العجز، والسلبية، واللامعنى للحياة، والأفكار اللاعقلانيَّة، والإحباط وعدم الثِّقة بالنفس وتدنيَّ مُستوى تقدير الذات عنده، ممَّا يُخفِّض من مُستوى دافعيَّته نحو التعلُّم والإنجاز، فيقع فريسة صعوبات التعلُّم، وتزداد لديه المُشكلات التعلُّميَّة والسلوكيَّة والاجتماعيَّة.

وإذا كانت رعاية وتربية الطالب العادي تعليميًّا وسلوكيًّا واجتماعيًّا صعبة وشاقة ودقيقة، فهي أكثر صعوبة ومُشقة للطالب الكفيف، إذ تواجه أسرة الطالب مُشكلات كبيرة في أساليب المعاملة والتربية وتعديل السلوك، لأنَّ الإعاقة البصريَّة غالباً ما تتطوَّى عليها صعوبات نفسيَّة وماديَّة واجتماعيَّة وطبيَّة وتربويَّة وتعليميَّة لأهالي الطالب الكفيف، فوجود طفل كفيف لأسرة ما قد يُدخلها في مُشكلات إضافيَّة على جميع المستويات، سواء أكانت التعليميَّة أم السلوكيَّة أم النفسيَّة أم التربويَّة أم الاجتماعيَّة، كما سيحدث أثراً كبيراً في تكيف الأسرة، ودرجة تقبُّلها لهذا الطِّفل (Hamoush, 2013).

وترى معياد (Muayad, 2005) أنَّ الإعاقة البصريَّة لا تعترف بالحدود الاجتماعيَّة والجغرافيَّة، إذ يمكن أن تتعرَّض لها الأسر الغنيَّة والفقيرة، والمتعلِّمة والأقل تعليميًّا، وهي موجودة في كلِّ المجتمعات المُتقدِّمة علمياً وثقافياً، أو المُجتمعات فقيرة الإمكانات والتكنولوجيا.

وينكر رسلان (Raslan, 2014) أنَّ البيئة التي يتفاعل معها الطِّفل الكفيف، ويتعلَّم فيها لها دورٌ كبيرٌ ومهمٌّ في بنائه مفهوم الذات ونموِّ شخصيَّته، وهو دورٌ مهم يتأرجح بين المواقف التي يتغلَّف ظاهرها بالمُساعدة والرِّعاية الحثيَّة والحماية الزائدة التي تصل لحدِّ الإشفاق، وبين المواقف التي يغلب عليها مظاهر الإهمال وعدم التَّقبُّل، وضعف الرِّعاية الأسريَّة والمدرسيَّة والمُجتمعيَّة،

وبين هذين الموقفين المتطرفين يقع موقف المعتدل الذي تتسم مواقفه وسلوكه بين المساعدة، والمُساندة، والرعاية الموضوعية التي تجعل من الطفل الكفيف شخصية مستقلة تعتمد على نفسها في إنجاز كثير من الأمور الحياتية، وهي مواقف تهتم بالتشريعات والقوانين والحقوق للطالب الكفيف، مما تصل بالطالب إلى بناء اتجاهات سليمة مستقلة حول نفسه وذاته ومجتمعه وأسرته، وكل المحيطين به.

وركزت مؤسسة (American Foundation for the Blind, 2024) على تحسين البيئة التعليمية للأطفال المكفوفين بتطوير أدوات الوصول الرقمي والشمولية في الصفوف الدراسية. وأشارت هذه الدراسة إلى الحاجة إلى تحسين استخدام التكنولوجيا بما يتناسب مع احتياجات المكفوفين، وتوفير تعليمات بصرية مناسبة أو مواد ملموسة تساعدهم على فهم المحتوى التعليمي الرقمي بصورة أكثر شمولية وتفاعلاً. كما شددت الدراسة على ضرورة جعل البيئة المدرسية مرتبة، ومنظمة بشكل دائم، بحيث يكون الوصول إلى المواد الدراسية ميسراً وباستقلالية للأطفال المكفوفين، وتطبيق إرشادات الوصول الشاملة للمنصات الرقمية لتجنب العقبات التي قد تواجههم.

من جهة أخرى، عرض تقرير مؤسسة (Kennedy Krieger Institute, 2023) رؤى حول تصميم بيئات تعلم شاملة للأطفال المكفوفين، مسلطاً الضوء على أهمية استعمال الإشارات اللسوية، والطابعات بطريقة (برايل) داخل الصفوف الدراسية، لضمان توافر المعلومات بلغة مناسبة لهم. وأكد التقرير على أهمية تنظيم الصفوف بما يسمح للمكفوفين بالتحرك بأمان واعتماد أسلوب اللغة الوصفية في الشرح حتى يستطيع الأطفال المكفوفون الاستفادة من التجارب التعليمية بنفس مستوى أقرانهم ويُجمع الباحثون والمختصون التربويون والخبراء أن موضوع المشكلات الدراسية والتعليمية للمكفوفين من أبرز المواضيع التي تطفو على السطح في مجال التربية الخاصة، إيماناً منهم بأهمية هذه الفئة في بناء الأسرة، والمجتمع، والحضارة الإنسانية، وقد يتفق كثيرون أن مشاكل التعلم والتعليم للطلبة المكفوفين تتمثل في العقبات والصعوبات التي تواجههم في البيئات التعليمية والمدرسية والأسرية، والتي بدورها تُشكل صعوبات جمة تؤدي إلى عدم تمكين المكفوفين من التعلم بطريقة سهلة، أو قصور في تقديم الخدمات المُساندة التي يحتاجها الطالب الكفيف في البيئة المدرسية والأسرية والمُجتمعية وخاصة في الحصص الصفية والمُختبرات العلمية والفعاليات والأنشطة المنهجية واللامنهجية وأداء الواجبات المدرسية، والتي تعجز قدراته عن أداء مثل هذه المهام دون مُساندة ورعاية حقيقية (Ghenem, 2018).

ويرى القرشي (Al-Qurashi, 2006) أن مشكلات التعلم والدراسة لدى الطلبة المكفوفين تظهر نتيجة اعتمادهم الكلي على حاستي السمع واللمس في الحصول على المعلومات، والمعرفة، والخبرات العلمية، والحياتية، وتُضيف على ذلك الشراري (Al-Sharari, 2002) عندما ذهبت إلى أن المشكلات العامة التي تواجه المكفوفين وبالأخص المشكلات الدراسية تنتج عن عوامل شخصية، وأخرى بيئية محيطة بهم ويتفاعلون معها، مثل: المشكلات الأسرية وعلى رأسها تقبل الوالدين، والأسرة لطفلهم الكفيف، والمشكلات الاجتماعية المتمثلة بدرجة تقبل المجتمع للطفل الكفيف، ومدى تقديم المُساندة والرعاية، والخبرات السابقة، والعمر عند الإصابة بالعمى، ووضع الوالدين التعليمي والاقتصادي.

من جانب آخر، أوضح غنيم (Ghenem, 2018) أن تعليم الطلبة المكفوفين لا يختلف كثيراً عن تعليم الطلبة العاديين سواء على مستوى البرامج التعليمية، والموضوعات الدراسية، والخبرات التعليمية، وأساليب وطرق التعليم والتعلم، لكن الاختلاف يكمن في الاستراتيجيات التعليمية التي من خلالها يمكن مراعاة الفروق الفردية بين قدرات وخبرات الطلبة المكفوفين والطلبة العاديين، حيث تبرز أهمية مراعاة الفروق الفردية هنا نتيجة فقدان البصر لدى الطالب مما يتطلب استخدام أدوات وأجهزة تقنية وتكنولوجية عند تعليم الطلبة المكفوفين لتعويضهم عن حاسة البصر المفقودة.

ويعُدّ التعليم من أهم الركائز التي تسعى التنمية البشرية للارتقاء بها في أي مجتمع، ويحتل مكانة مرموقة في منظومة الرعاية الاجتماعية، والأسرية، والتشريعات، والقوانين التربوية لمختلف الدول والمنظمات، إذ يمثل التعليم في الدول المتقدمة أفضل استثمار للأمة والدولة والمجتمع بأسره (Ibrahim, 2012).

ونظراً لأنّ الطّلبة المكفوفين يتعرّضون لمشكلات كثيرة نتيجة فقدانهم لحاسة البصر، ونتيجة لمحدوديّة البيئة التي من الممكن أن يتفاعلوا معها، وكذلك نظرة الآخرين لهم، ومدى تقبلهم لإعاقتهم البصرية، وبخاصة ممّن تكن له علاقة وثيقة بهم في حياتهم، فقد أدّى ذلك كلّ إلى صعوبات في التّعلّم والتّكيف مع العالم الذي يُحيط بهم (Ghenem, 2018). لذا جاءت هذه الدّراسة لمعرفة واقع مشكلات التّعلّم لدى الطّلبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

من الاطّلاع على الدّراسات السّابقة وعملي في مجال تعليم الطّلبة المكفوفين، ومن زيارتي المتكرّرة إلى المدارس وجمعيات ومؤسسات في القدس واحتكاكها المباشر مع المعلّمين والمعلّّمات أنّ هناك بعض المشاكل التّعليميّة والسلوكيّة والانفعاليّة التي تعيق الطّلبة المكفوفين من التّكيف والتّفاعل مع البيئة المحيطة بهم، كما أنّ كثيراً من أولياء الأمور يأتون إلى المدرسة وفي جُعبتهم الكثير حول المشاكل التّعليميّة والسلوكيّة والانفعاليّة التي يُعانون منها أبنائهم، من عملي في مجال تعليم الطلبة المكفوفين، وأهمية الموضوع أطلع إلى القيام بهذه الدّراسة النوعيّة للإسهام مع ما سبقها من إسهامات علميّة في هذا المجال خدمةً لذوي الإعاقة البصريّة وأسرههم والمؤسسات التربويّة، والنّفسيّة، والمجتمعيّة التي تُعنى بهم في شتّى الميادين. وبذلك تحدّد مشكلة الدّراسة في السّؤال الرّئيس الآتي:

ما واقع المشكلات التّعليميّة والسلوكيّة والانفعاليّة للطّلبة المكفوفين في محافظة القدس من وجهة نظر أمّهاتهم؟

وينفّر عن السّؤال الرّئيس الأسئلة الآتية:

1. ما أبرز صعوبات التّعلّم التي يُعاني منها الطّالب الكفيف المُتعلّقة بالفهم والمعرفة والتّحصيل من وجهة نظر أمّهاتهم ؟
2. ما أبرز المشكلات السلوكيّة التي تلاحظها الأم والتي يُعاني منها الطّالب الكفيف ؟
3. ما أبرز المشكلات الانفعاليّة التي يُعاني منها الطّالب الكفيف من وجهة نظر أمّهاتهم ؟

أهداف الدّراسة:

1. التعرف إلى أبرز المشكلات التعليميّة التي يواجهها الطلبة المكفوفون في محافظة القدس من وجهة نظر أمّهاتهم، بما في ذلك الصّعوبات الأكاديميّة، وتحديات الوصول إلى الموارد التعليميّة، ومدى توافق البيئة التعليميّة مع احتياجاتهم.
2. تحليل المشكلات السلوكيّة التي يعاني منها الطلبة المكفوفون من وجهة نظر أمّهاتهم، مع التركيز على فهم السلوكيات التي قد تنشأ نتيجةً للتحديات التي تواجههم في البيئة التعليميّة، ومدى تأثير هذه السلوكيات على تفاعلهم مع زملائهم ومعلميهم.
3. استقصاء المشكلات الانفعاليّة والنفسية لدى الطلبة المكفوفين كما تراها الأمّهات، مع دراسة العوامل التي قد تسهم في تنامي المشكلات النفسية أو الانفعاليّة، مثل مشاعر الإحباط أو العزلة أو التوتر، وتأثيراتها على الصّحة النفسيّة للطلاب.
4. تقديم توصيات عمليّة للمؤسسات التعليميّة، والأسر حول الأساليب والبرامج التي يمكن أن تساهم في تقليل المشكلات التعليميّة، والسلوكيّة، والانفعاليّة للطلبة المكفوفين، بما يساهم في تحسين جودة حياتهم الأكاديميّة والنفسية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

يُساهم هذا البحث في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بتعليم ذوي الإعاقة البصرية، وبخاصة التحديات التعليمية والسلوكية والانفعالية التي يواجهها الطلاب المكفوفون في بيئاتهم التعليمية، بتقديم تحليل شامل لهذه المشكلات من وجهة نظر الأمهات، ويساهم البحث في تطوير الفهم النظري لهذه القضايا، مما يساعد في تحسين الإطار الأكاديمي المخصص لدراسة التحديات التي يواجهها الطلاب المكفوفون وتوسيعه. كما يُعدُّ هذا البحث إضافة قيمة للمراجع التربوية والنفسية المتعلقة بكيفية التعامل مع هذه الفئة الخاصة في المؤسسات التعليمية، ويسهم في توجيه الباحثين الأكاديميين نحو مزيد من الاستقصاء حول استراتيجيات التدخل الفعالة لهذه الفئة. كما يعمل البحث على تعزيز الوعي النظري بأبعاد المشكلات: السلوكية، والانفعالية التي قد يواجهها الطلاب المكفوفون، ويكشف عن العلاقة المعقدة بين هذه المشكلات، والأداء الأكاديمي للطلاب. وبالتالي، يُساهم هذا العمل في إثراء الحقول البحثية في علم النفس التربوي، وعلم التربية الخاصة، ويوفر قاعدة معرفية قابلة للاستفادة منها في الدراسات المستقبلية.

الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية العملية لهذا البحث في تقديم رؤى قيمة للممارسين في مجال التربية الخاصة، بما في ذلك المعلمين والمستشارين النفسيين، لتطوير استراتيجيات تدخل فعالة تهدف إلى معالجة المشكلات التعليمية، والسلوكية، والانفعالية التي يواجهها الطلاب المكفوفون. ويقدم البحث توصيات عملية تساعد في تصميم برامج تعليمية، وسلوكية موجهة خصيصاً لتلبية احتياجات هذه الفئة، مما يساهم في تحسين الأداء الأكاديمي، وتخفيف الضغوط النفسية التي قد يعانون منها.

علاوة على ذلك، يساعد البحث في تعزيز دور الأسرة، خاصة الأمهات، في دعم أبنائهم المكفوفين، بتسليط الضوء على المشكلات التي يواجهها الطلاب المكفوفون، ويمكن للأمهات أن يتخذن قرارات مستنيرة بشأن التدخلات المناسبة لمساعدة أبنائهن على تجاوز هذه التحديات، سواء أكانت تعليمية أم سلوكية أم انفعالية. كما يساهم البحث في رفع مستوى الوعي المجتمعي حول أهمية الدعم الأسري في تحسين جودة حياة الطلاب المكفوفين.

على الصعيد المؤسسي، يمكن أن تساهم نتائج البحث في توجيه السياسات التعليمية في محافظة القدس، بما يضمن تحسين بيئة التعليم للطلبة المكفوفين، كما يوفر البحث بيانات واقعية ومؤشرات تساعد في تطوير برامج تدريبية للمعلمين والمختصين في التربية الخاصة، مما يساهم في تحسين مهاراتهم في التعامل مع الطلاب المكفوفين. يضاف إلى ذلك، يساهم البحث في تعزيز استراتيجيات دمج الطلاب المكفوفين في المجتمع الأكاديمي بشكل شامل، وتوفير فرص تعليمية توازي ما يحصل عليه غيرهم من الطلاب.

التعريفات الإجرائية والنظرية للمصطلحات:

التعريف الطبي القانوني للشخص الكفيف: وينصُّ هذا التعريف على أنَّ الشخص الكفيف (المكفوف): "هو ذلك الشخص الذي لديه حدة إبصار لا تزيدُ على 200/20 قدماً، أو 60/6 متراً في أفضل العينين حتى بعد التصحيح. أو أنه ذلك الشخص الذي لديه مجال بصري ضيق لا يزيدُ عن 20 درجة" (صفحة 179 (Al-Ezzah, 2000).

التعريف التربوي للشخص الكفيف: يركِّزُ التعريف التربوي على طريقة تعليم القراءة والكتابة بطريقة (بريل) للمكفوفين، وعلى هذا الأساس فإنَّ الكفيف من وجهة نظر التعريف التربوي: هو ذلك الشخص الذي يتعلَّم القراءة والكتابة باستعمال (بريل) أو الطريقة السمعية بالتعلُّم من استعمال الأشرطة والكتب الناطقة" (Al-Araydah, 2016).

المشكلات التعليمية: ويُقصدُ بها في هذه الدراسة تلك المشكلات التي تتركها الأم وتلاحظها، والتي تؤدي إلى صعوبات: نفسية واجتماعية وسلوكية وتعليمية تعيق الطالب الكفيف عن تلبية حاجاته ومسايرة أقرانه العاديين، وتتمثل تلك المشكلات بالأبعاد الأربعة الآتية: مشكلات تتعلق بالطالب نفسه، ومشكلات تتعلق بالمدرسة، والبيئة التعليمية، ومشكلات سلوكية، ومشكلات انفعالية.

وتُعرف مُشكلات التعلُّم إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها الطَّالب الكفيف على مقياس مُشكلات التعلُّم المستعمل في هذه الدِّراسة.

المُشكلات السلوكية والانفعالية: هي اضطرابات وظيفية في الشخصية، نفسية المنشأ، تبدو في صورة أعراض نفسية وجسمية مختلفة، تؤثر في السلوك الشخصي للطفل، وهو سلوك غير مرغوب فيه، وتكون نتائجها غير مرضية للآخرين المحيطين به، ويُصَف هذا السلوك بالترُّكُّر، وتتحدَّد المُشكلات السلوكية والانفعالية عادةً في: العدوان، التمرُّد، مشكلات الطَّعام، التشنُّت، ضعف التركيز، قلة الرغبة في التعلُّم، الخجل، القلق، الرُّهاب الاجتماعي (Zanidi, 2017).

حدود الدِّراسة:

1. الحدود البشرية: الطُّلبة المكفوفون الذين يدرسون في جمعية أو مدرسة.
 2. الحدود المكانية: حُدِّدت الدراسة مكانياً بمدارس القدس.
 3. الحدود الزمانية: طُبِّق مقياس مُشكلات التعلُّم على العينة المُستهدفة بشهر (4 / 2024).
 4. الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدِّراسة على معرفة واقع مُشكلات التعلُّم للطُّلبة المكفوفين من وجهة نظر أمهاتهم.
- الدراسات السابقة:

وقد سعت العديد من الدِّراسات السابقة في التَّعرف إلى أهمِّ المُشكلات التَّعليمية التي تواجه الطُّلبة المكفوفين وأسرهم، فقد هدفت دراسة (أبو دية) (Abu Diya, 2013) إلى تحديد واقع توظيف تكنولوجيا المعلومات في تعليم الطُّلبة المُعاقين بصرياً بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية من حيث التسهيلات البنائية لمباني الكلية والقاعات الدِّراسية والمعامل، والخدمات الإلكترونية للقبول والتسجيل، وقد قامت الباحثة باختيار عينة من الطُّلاب والطالبات قوامها (18) طالباً وطالبة من الطُّلبة المُعاقين بصرياً في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية للعام (2012-2013)، كما أعدت استبانة لتحقيق أهداف الدِّراسة. وتوصَّلت الدِّراسة إلى نتائج تُشير إلى وجود قصور في توظيف تكنولوجيا المعلومات لتسيير شؤونهم التَّعليمية، ورفع مستوى المشاركة الإيجابية للطُّالب المُعاق بصرياً في الكلية الجامعية.

كما هدفت دراسة بحراوي والبستنجي (Bahrawi and Al-Bastanji, 2015) إلى التعرف إلى المشكلات السلوكية والانفعالية لدى تلميذات معهد النور للكيفيات حيث تكونت عينة الدراسة من (63) تلميذة من ذوات الاعاقة البصرية ملتحقات بمعهد النور للكيفيات في مدينة الإحساء بالمملكة العربية السعودية، طبق عليهن مقياس المشكلات السلوكية، والانفعالية بالتعاون مع معلمات المعهد. وقد أشارت النتائج إلى أن التلميذات يعانين من مشكلات سلوكية وانفعالية على جميع أبعاد المقياس ذات العلاقة في العدوان والاكتئاب والانطواء الاجتماعي، والتشكيك، وتأكيد الذاتن والاعتمادية، والقلق والخوف.

وهدفَت دراسة جدي ومحمد (Jaddi and Muhammad, 2015) إلى التعرف إلى العلاقة بين الضغوط النفسية، وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى المراهقين المُعاقين بصرياً بولاية الخرطوم، واستعملت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وبلغ حجم العينة (57) مفحوصاً من المُعاقين بصرياً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتوصلت الدارسة إلى النتائج الآتية: تتميز الضغوط النفسية للمراهقين المُعاقين بصرياً بالارتفاع. ولا توجد فروق في الضغوط النفسية تبعاً لمتغير النوع (ذكر-أنثى). بينما توجد علاقة ارتباطية عكسية بين الضغوط النفسية، والمستوى التعليمي. كما لا توجد فروق في الضغوط النفسية تبعاً لمتغير نوع الإعاقة. ولا توجد فروق في الضغوط النفسية تبعاً لمتغير درجة الإعاقة.

كما هدفت دراسة عبد الكريم (Abdul Karim, 2015) إلى التعرف إلى العلاقة بين المشكلات السلوكية وأساليب معاملة الوالدين لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في ضوء بعض المتغيرات الأسرية بمنطقة القصيم، واتبع الباحث المنهج الوصفي، واستعمل مقياس الأساليب الوالدية في التنشئة واستبانة المشكلات السلوكية للطلاب ذوي الإعاقة البصرية من إعداد الباحث، بلغ عدد عينة الدراسة (81)، وتم اختيارهم بأسلوب العينة الصدفية. ومن أهم نتائج الدراسة انتشار المشكلات السلوكية بين ذوي

الإعاقة البصرية بدرجة متوسطة، وجاء ترتيب المشكلات السلوكية على النحو الآتي: المشكلات الانفعالية. المشكلات الاجتماعية. المشكلات الأكاديمية. المشكلات الحركية. المشكلات النفسية.

وهدف دراسة العرايضة (Al-Araydah, 2016) إلى التعرف إلى أهم المشكلات التعليمية التي تواجه الطلاب المعوقين بصرياً في منطقة القصيم من وجهة نظر أولياء الأمور، وكذلك التعرف إلى الاختلافات في الإدراك بين الوالدين في ضوء متغيرات: المنطقة التعليمية، المرحلة الدراسية للطلاب، جنس الطالب، مستوى الدخل للأسرة، جنس ولي الأمر الذي قام بتعبئة الاستبانة، حيث تكونت عينة الدراسة من (44) ولي أمر طالب، واستعمل الباحث استبانة المشكلات التعليمية التي تواجه التلاميذ المعاقين بصرياً من إعداد الباحث، وقد أشارت النتائج إلى أن المشكلات التي تتعلق بالمدرسة كانت في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.68)، ثم جاءت المشكلات التي تتعلق بالمنهاج وبمستوى مرتفع، وجاءت المشكلات التي تتعلق بالأسرة ثالثاً، ثم المشكلات التي تتعلق بالمعلم في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.03) وبمستوى متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي للمعوقات ككل (3.51) بمستوى مرتفع، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر المنطقة مدينة أو قرية، والجنس ذكر أو أنثى، والدخل الشهري.

وهدف دراسة (Shiffman, 2016) إلى معرفة المشكلات السلوكية لدى الطلبة المكفوفين في مدارس التربية الخاصة ومراكزها، وكذلك على التعرف إلى العلاقة بين المشكلات السلوكية لدى الطلاب المكفوفين، ومتغيرات: العمر والجنس، وتكونت عينة الدراسة من (149) طالباً وطالبة، حيث أظهرت النتائج أن أبرز المشكلات السلوكية التي تواجه الطلبة المكفوفين هي: (الحساسية الزائدة، الشعور بالقلق، التشتت، الاعتمادية، سلوك الشرود، التشكيك، الانسحاب الاجتماعي)، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في أبعاد السلوك العدواني، والحركة الزائدة، وسلوك التمرد لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في بعدي الشعور بالقلق والحساسية الزائدة، ولصالح الإناث، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة إلى متغير العمر لصالح الفئة العمرية من (10-14) سنة، على أبعاد سلوك الحركة الزائدة والتمرد والتشتت والحساسية الزائدة والتشكيك.

كما هدفت دراسة زنيدي (Zanidi, 2017) إلى التعرف على مستوى المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الأفراد المعاقين بصرياً، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اعتماد المنهج الوصفي بالاستعانة بمقياس المشكلات السلوكية والانفعالية للأفراد المعاقين بصرياً من إعداد سرور محمد صالحة، (2007)، وقد تم تطبيقه على عينة قوامها (30) فرداً، وأظهرت النتائج أن مستوى المشكلات السلوكية والانفعالية للأفراد المعاقين بصرياً كان متوسطاً، كذلك أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية والانفعالية تُعزى لكل من الجنس، نوع الإعاقة، وشدة الإعاقة.

وهدف دراسة (أبو) الحسن و(أبو) حمد (Abu Al-Hassan & Abu Hammad, 2023) إلى استكشاف تأثير البيئة التعليمية على الأداء الأكاديمي والاجتماعي للأطفال المكفوفين في المدارس الابتدائية بقطاع غزة. استعملت الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي، وبلغ حجم العينة (65) طالباً مكفوفاً تم اختيارهم بطريقة عشوائية. أظهرت النتائج أن البيئة التعليمية الداعمة، مثل: توفير المعينات البصرية، والتقنيات المساعدة، تسهم بشكل كبير في تعزيز الأداء الأكاديمي، والاجتماعي للأطفال المكفوفين، كما أوضحت النتائج أن هناك فروقاً دالة إحصائية في الأداء الأكاديمي وفقاً لمستوى الدعم المقدم من المدرسة والمجتمع.

وهدف دراسة إرشاد وأمل (Ershad & Amal, 2024) إلى استكشاف أثر تكنولوجيا التعليم الحديثة على بيئة التعلم للطلاب المكفوفين، خاصة في المدارس التي تطبق مفهوم التعليم الاحتوائي. اعتمد الباحثان المنهج الوصفي والتحليلي، وتمت الدراسة على عينة من (45) طالباً كفيفاً في مرحلة التعليم الأساسي. وكشفت النتائج عن أن البيئة التعليمية التي توفر تكنولوجيا التعليم الحديثة، مثل الأجهزة القارئة والشاشات المزودة بتقنيات النطق، قد حسّنت من تفاعل الطلاب المكفوفين مع المعلمين والمواد الدراسية، وزادت من تحصيلهم الأكاديمي وتكيفهم الاجتماعي مع زملائهم. كما أشارت الدراسة إلى ضرورة تدريب المعلمين على استعمال هذه التقنيات لضمان فاعليتها بشكل كامل.

كما تناولت دراسة أجراها معالم وآخرون (Mouallem & et al, 2024) في جامعة (ستانفورد) تحسين الوصول إلى التعليم الهندسي للطلاب المكفوفين، وضعاف البصر، واستعمل الباحثون منهجية تحليلية مقارنة، حيث شملت دراسة حالة لطالبة كفيفة واحدة تابعة للهندسة الكهربائية، وقاموا بمقارنة تجاربها مع الطلاب المبصرين. أبرز المشكلات التي واجهتها تضمنت صعوبة التعامل مع الدوائر الإلكترونية والتصميم باستعمال أدوات تتطلب الرؤية. أظهرت النتائج أن استعمال الأدوات اللمسية والتفاعل الشخصي مع المعلمين ساعد في تسهيل التعلم. وقد أوصى الباحثون بتحسين الأدوات التعليمية، وجعلها أكثر تكاملاً مع قارئات الشاشة.

للتعقيب على الدراسات السابقة:

من حيث عينة الدراسة: تراوحت عينات الدراسات السابقة بين (18) فرداً كما في دراسة (أبو دية، 2013) إلى (149) فرداً كما في دراسة (Shiffman, 2016)، وهذا متناسب مع عينة البحث التي يبلغ حجمها (50) فرداً. كما تشابهت نوعية العينات في الدراسات السابقة مع نوعية العينة في الدراسة الحالية، حيث إنَّ معظمها تركّزت على طلبة المدارس.

من حيث الجنس: اعتمدت جميع الدراسات السابقة بالاتفاق مع الدراسة الحالية على الجنسين من الذكور والإناث المكفوفين والمكفوفات، ما عدا دراسة بحراوي والبستجي (Bahrawi and Al-Bastanji, 2015) والتي اعتمدت على فئة الطالبات فقط.

من حيث الهدف: اختلفت معظم الدراسات السابقة من حيث هدف الدراسة مع هدف الدراسة الحالي وهو مُشكلات التعلُّم لدى الطلّبة المكفوفين، ما عدا دراسة العرايضة (Al-Araydah, 2016) التي هدفت إلى التعرف إلى أهم المشكلات التعليمية التي تُواجه الطلّاب المُعَوّقين بصريّاً في منطقة القصيم من وجهة نظر أولياء الأمور، وهذه الدراسة تعدّ الأقرب إلى الدراسة الحالية من حيث الهدف وبعض المتغيّرات، وهذا ما يؤكّد على أهميّة الدراسة الحالية في البيئة الفلسطينية.

من حيث الأدوات المستعملة: اتّقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في اعتماد مقياس واحد يخدم الدراسة، وهو مقياس المُشكلات السلوكيّة والانفعاليّة مع اختلاف في فقرات المقياس لكل دراسة بما يخدم أهداف الدراسة والبيئة الاجتماعيّة المطبّق فيها المقياس، باستثناء دراسة واحدة استعملت مقياس الضغوط النفسيّة وهي دراسة جدي ومحمّد (Jaddi And Muhammad, 2015).

ويمكن تلخيص الفوائد من الاطلاع على الدراسات السابقة في النقاط الآتية: اختيار منهج الدراسة، اختيار أدوات الدراسة، تحديد متغيّرات الدراسة، اشتقاق فرضيّات الدراسة، بناء عبارات أداة القياس المتعلّقة بالمشكلات السلوكيّة والانفعاليّة، تنفيذ إجراءات الدراسة واختيار المعالجات الإحصائيّة المناسبة.

منهجية الدراسة:

تم استعمال المنهج الوصفي والتحليلي، نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة، وهو منهج قائم على مجموعة من الإجراءات البحثية التي تعتمد على جمع الحقائق والبيانات من أفراد العينة عبر تطبيق مقياس الدراسة، دون أن يكون للباحثة أي تدخل مقصود في مجرياتها، ثمّ تصنيف هذه البيانات ومعالجتها وتحليلها تحليلًا كاملاً ودقيقاً، باستخلاص دلالاتها، والوصول إلى النتائج، والتّعميمات عن موضوع الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الطلّبة المكفوفين في محافظة القدس، والذي يُقدّر عددهم بـ (100) طالب كفيف، والمُلتحقين بمدارس القدس الخاصة.

عينة الدراسة: تكوّنت عينة الدراسة من (60) طالباً مكفوفاً من الذين يدرسون في مدارس القدس، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة الميسرة لصعوبة الوصول إلى كل طالب كفيف وشُح المعلومات حولهم.

أدوات الدراسة:

طوّرت الباحثة هذا المقياس بهدف استعماله كأداة موضوعيّة في تشخيص مُشكلات التعلُّم لدى الطلّبة المكفوفين في محافظة الخليل، واستخدامه في البحوث النفسيّة والتربويّة، وقد قامت الباحثة بتطوير المقياس بالاستعانة ببنود الاختبارات والمقاييس السابقة

ذات العلاقة بتشخيص مشكلات التعلّم بالإضافة للمشكلات السلوكيّة والانفعاليّة. حيث تكوّن المقياس في صورته النهائيّة من (33) فقرة، وفق المجالات الآتية:

المجال الأول: مشكلات التعلّم المتعلّقة الطّالب نفسه، وعدد فقراته (15) فقرة.

المجال الثاني: مشكلات تتعلّق بالنّاحية السلوكيّة للكفيف، وعدد فقراته (9) فقرات.

المجال الثالث: مشكلات تتعلّق بالنّاحية الانفعاليّة للكفيف، وعدد فقراته (9) فقرات.

ويستجيب المفحوص على كل فقرة من فقرات المقياس وفق تدرّج خماسي وتبدأ ب (أبداً) وتأخذ درجة واحدة، إلى (دائماً) وتأخذ خمس درجات، وبالتالي فإنّ أعلى درجة (165) وأدنى درجة (33).

ويكون السّلم التّصنيفي لقيم المتوسّطات الحسابية كما يلي:

1. مستوى مُنخفض: تقلّ فيه المتوسّطات الحسابيّة عن (2.33).

2. مستوى مُتوسّط: تتراوح قيم المتوسّطات الحسابيّة ما بين (2.33 – 3.68).

3. مستوى مُرتفع: تساوي قيم المتوسّطات أو تزيد عن (3.68).

صدق المحكمين (الصدق الظاهري): تمّ التّحقّق من صدق المحكمين بعرض مقياس مشكلات التعلّم بصورته الأولىّة المكوّن من (33) فقرة على مجموعة مُحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في: علم النّفس، وعلم النّفس التّربوي، والإرشاد التّربوي، والمقياس والتّقويم في الجامعات الفلسطينيّة، وفي ضوء آراء المحكمين اعتمدت على نسبة اتّفاق (90%) فأكثر لإبقاء الفقرة في المقياس، وقد أقرّوا بملاءمة فقرات المقياس على البيئة الفلسطينيّة.

صدق الاتّساق الداخلي: تم تقدير صدق المقياس بحساب الاتّساق الدّخلي لمقياس مشكلات التعلّم موضوع الدّراسة بتقدير مُعامل ارتباط كلّ فقرة مع الدّرجة الكليّة للمقياس كما هو مُوضّح في الجدول (1):

الجدول (1) معاملات الارتباط بين درجة كلّ فقرة والدّرجة الكليّة لمقياس مشكلات التعلّم

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.658	.01	12	0.588	.01	23	0.556	.01
2	0.762	.01	13	0.789	.01	24	0.598	.01
3	0.711	.01	14	0.590	.01	25	0.560	.01
4	0.5894	.01	15	0.591	.05	26	0.587	.01
5	0.423	.05	16	0.571	.05	27	0.714	.01
6	0.410	.05	17	0.482	.01	28	0.682	.01
7	0.654	.05	18	0.592	.01	29	0.650	.01
8	0.499	.01	19	0.662	.05	30	0.486	.01
9	0.568	.01	20	0.585	.01	31	0.661	.01
10	0.639	.01	21	0.595	.01	32	0.489	.01
11	0.593	.01	22	0.681	.01	33	0.657	.05

جرى التّحقّق من صدق الاتّساق الدّخلي للمقياس بتطبيقه على عيّنة استطلاعيّة مكوّنة من (20) ولي أمر لطلبة مكفوفين من خارج عيّنة الدّراسة، ثمّ حُسب مُعامل ارتباط (بيرسون) بين كلّ فقرة من فقرات المقياس والدّرجة الكليّة له، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين فقرات المقياس ما بين (0.410) و (0.762)، وهي دالّة إحصائيّاً عند مُستوى دلالة (0.01) و (0.05) وهذا يُؤشّر على أنّ المقياس يتمتّع بدلالات صدق اتّساق داخلي مقبولة.

ثبات المقياس: تمّ التّحقّق من ثبات مقياس مشكلات التعلّم بطريقة الاتّساق الدّخلي باستعمال مُعادلة الثّبات (كرونباخ ألفا)، حيث بلغت نسبة الثّبات (0.937)، وهي قيمة تسمح باستعمال المقياس لأغراض البحث العلمي.

وللتحقق من الصِدق البنائي للمجالات قام الباحث بحساب مُعاملات الارتباط بين درجة كُل مجال من مجالات المقياس الثلاثة والمجالات الأخرى، وكذلك كُل مجال بالدرجة الكُلّية للمقياس، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2): مُعاملات ارتباط كل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكُلّية

أبعاد المقياس	مُشكلات تعلّمية مُتعلّقة بالطّالب	مُشكلات سلوكيّة	مُشكلات انفعاليّة	المقياس
مُشكلات تعلّمية مُتعلّقة بالطّالب	1			
مُشكلات سلوكيّة	**0.729	1		
مُشكلات انفعاليّة	**0.712	**0.669	1	
المقياس	**0.669	**0.713	**0.621	1

** مُستوى الدلالة عند (0.01)

يتضح من الجدول (2) أنّ جميع المجالات ترتبط ببعضها، وبالدرجة الكُلّية للمقياس ارتباطاً ذي دلالة إحصائية عند مُستوى دلالة (0.01)، وهذا يؤكّد أنّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي.

ثبات أداة الدراسة:

أولاً: طريقة (ألفا - كرونباخ). تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي باستعمال معادلة الثبات (كرونباخ - ألفا)، حيث طُبّق المقياس مرتين بفارق زمني قدره أسبوعان على عيّنة استطلاعية مكوّنة من (30) فرداً من خارج عينة الدراسة وحساب معامل ارتباط (بيرسون) بين التطبيقين لاستخراج ثبات الإعادة، وجاءت النتائج كما في الجدول (3) الآتي:

الجدول (3): نتائج معامل كرونباخ - ألفا لثبات أداة الدراسة

مجال المقياس	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
مُشكلات تعلّمية مُتعلّقة بالطّالب	.860	.821
مُشكلات سلوكيّة	.789	.697
مُشكلات انفعاليّة	.813	.777
المقياس	.872	.831

تشير المعطيات الواردة في الجدول (3)، أنّ قيم الارتباط (بيرسون) وقيم معامل (كرونباخ ألفا) تتجاوز (0.60) لكافة المجالات، وهذا مؤشّر على أنّ مقياس الدراسة يتمتع بمستوى ثبات عالٍ.

ثانياً: الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

تم حساب الثبات الكلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط (سبيرمان) للمقياس باستعمال طريقة التجزئة النصفية، من خلال إيجاد الارتباط بين نصفي الأداة، ولا سيما البنود الفردية (نصف عدد فقرات الأداة)، والبنود الزوجية (النصف الآخر)، وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط (سبيرمان براون)، والجدول (4) التالي يوضح ذلك:

الجدول (4): معامل الثبات سبيرمان براون لمقياس الدراسة

المقياس	عدد الحالات	معامل الثبات (سبيرمان)
مقياس المُشكلات التعلّمية والسلوكيّة والانفعاليّة للطّلبة المكفوفين في محافظة القدس	60	.870

يتضح من الجدول (4) أنّ معامل الثبات (سبيرمان) للدرجة الكلية بلغ (0.870)، وهذا يدل على أنّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات وقابل لاعتماده لتحقيق أهداف الدراسة.

نتائج الدراسة:

للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس والذي نصّه: "ما واقع مشكلات التعلّم للطّلبة المكفوفين من وجهة نظر أمهاتهم؟"، قامت الباحثة بالإجابة عن الأسئلة التي تتفرّع عنه كالآتي:

نتائج سؤال الدراسة الأول: "ما أبرز صعوبات التعلّم التي يُعاني منها الطّالب الكفيف المتعلّقة بالفهم والمعرفة والنّحصيل من وجهة نظر أمهاتهم؟

للإجابة عن السؤال الأول، تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات المفحوصين على المجال الأول في مقياس مشكلات التعلّم المُعدّ لهذه الدراسة، وذلك كما هو موضح في الجدول (5) التالي:

الجدول (5): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لواقع مشكلات التعلّم التي يُعاني منها الطّالب الكفيف

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	غير قادر على التّركيز في الدّراسة.	3.50	0.53	متوسطة
4	يجد صعوبة في تنفيذ التّعليمات المدرسيّة.	3.46	0.46	متوسطة
5	يجد صعوبة في القراءة بشكل عام.	3.32	0.38	متوسطة
8	بطيء في إنجاز واجباته.	3.22	0.38	متوسطة
15	رغبته نحو التعلّم منخفضة	3.20	0.53	متوسطة
6	يجد صعوبة في إجراء العمليّات الحسابيّة.	3.19	0.46	متوسطة
10	غير قادر على اتّباع التّعليمات المدرسيّة المُعطاة له	3.18	0.38	متوسطة
9	مُفرداته اللّغويّة محدودة جدّاً.	3.09	0.27	متوسطة
12	يجد صعوبة في التّعبير المُناسب عن نفسه بطريقة لفظيّة	3.08	0.27	متوسطة
1	تتقصّ القدرة على الاستمرار في الدّراسة في البيت.	3.07	0.31	متوسطة
7	يجد صعوبة في كتابة الكلمات بشكل صحيح.	3.06	0.31	متوسطة
14	يتأخّر باستمرار في تسليم واجباته المدرسيّة	3.05	0.40	متوسطة
2	يحتاج إلى المراقبة بشكل مستمر حتّى يُنجز واجباته المدرسيّة	3.04	0.34	متوسطة
13	يستعمل جُملاً ناقصة وغير مُكتملة المعنى.	3.04	0.40	متوسطة
11	قُدّرت على الفهم مُتدنيّة جدّاً	3.00	0.40	متوسطة
	الدرجة الكلية لمجال مشكلات التعلّم المتعلّقة بالطّالب نفسه	3.17	0.51	متوسطة

يتضح من الجدول (5) أن واقع مشكلات التعلّم المتعلّقة بالطّالب الكفيف جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.17) ونسبة مئوية بلغت (63.4%)، وحصلت الفقرة (3) على أعلى درجة في مجال مشكلات التعلّم التي يُعاني منها الطّالب الكفيف كما تُدرّكها الأم، والتي تنص على (غير قادر على التّركيز في الدّراسة)، وجاءت بدرجة مُتوسطة، تليها الفقرة (4) التي تنص على (يجد صعوبة في تنفيذ التّعليمات المدرسيّة) تليها الفقرة رقم (5) التي تنص على (يجد صعوبة في القراءة بشكل عام) وجاءت بدرجة مُتوسطة، تليها الفقرة (8)، والتي تنص على (بطيء في إنجاز واجباته) وجاءت بدرجة مُتوسطة. بينما حصلت الفقرة (11) على أقل درجة في التقديرات، والتي تنص على (قُدّرت على الفهم مُتدنيّة جدّاً) وجاءت بدرجة مُنخفضة، تسبقها الفقرة (13) التي تنص على (يستعمل جُملاً ناقصة وغير مُكتملة المعنى) بدرجة متوسطة، ثم الفقرة (2) التي تنص على (يحتاج إلى المراقبة بشكل مستمر حتّى يُنجز واجباته المدرسيّة) وجاءت بدرجة متوسطة.

أنّ فقدان حاسة البصر تجعل المُعلّم محصوراً في أساليب، وطرق تدريس محدودة، خاصّة فيما يتعلّق بالوسائل السّمعية والمُسمّية، وكذلك عدم مقدرة الطّالب على تذوّق جمال الألوان، والمُثيرات التّعليميّة والتّكنولوجيّة بسبب فقد حاسة البصر، فكثيراً من الوسائل التّعليميّة والتّجارب الحيّاتيّة بحاجة لفهمها، وإدراكها من حاسة البصر لتكون مثيرة، وتُساعد على التعلّم، والتّركيز، والدّافعيّة، والرّغبة في الاندماج في المواقف التّعليميّة، كذلك فإنّ الاستفادة من الوسائل التّكنولوجيّة الحديثة، مثل: الحاسوب بما يُوفّره من تطبيقات

تعليمية وبرامج تفاعلية ومواقف حياتية، والتي أثبتت فاعليتها في الميدان التربوي، باستعمال الصوت الملائم للصورة المعروضة، والألوان والحركات التي تساعد الطالب على رفع مستوى التشويق والدافعية والتركيز وعد التشتت.

لكن الاستفادة من هذه الوسائل التكنولوجية تكون محدودة جداً لدى الطالب الكفيف، إذ يقتصر العرض فقط على الوسائل السمعية التي تعجز أحياناً عن تقديم المفاهيم والمواقف التعليمية بصورة محسوسة، وتبقى قيد التجريد الذي يعاني من صعوبته الطالب الكفيف، مما يضعف لديه القدرة على استيعابه خصوصاً في المراحل التعليمية الأولى، مما ينتج عنه صعوبة ربط المادة التعليمية بالحياة اليومية للطالب، مما يؤثر سلباً على رغبته ودافعيته نحو التعلم، ونحو المدرسة، ويخفف درجة تفاعله واندماجه وانخراطه في المواقف التعليمية، والبُطء في إنجاز واجباته، وصعوبة تنفيذه للتعليمات المدرسية في البيت لعجزه عن الفهم الدقيق للمواقف التعليمية التي تعرض لها في المدرسة.

كذلك يمكن تفسير هذه النتائج بالنظر إلى طبيعة التحديات التي يواجهها الطالب الكفيف في بيئة تعليمية قد لا تكون مجهزة بشكل كامل لدعمه. نقص الوسائل المساعدة، مثل: البرامج الصوتية أو التكنولوجيات المساعدة قد يؤدي إلى صعوبة في التركيز وفهم الدروس بشكل فعال. كما أن القراءة التي تعتمد على اللمس (برايل أو تقنيات مشابهة) يمكن أن تكون أبطأ مقارنة بالطلاب المبصرين، مما يؤثر على سرعة إنجاز الواجبات الدراسية. يضاف إلى ذلك، يتطلب تنفيذ التعليمات المدرسية مهارات خاصة قد تكون أكثر تحدياً في غياب أدوات مهنية تدعم التعلم.

ويمكن أن تعزو الباحثة هذه النتائج كذلك إلى فقدان الطلبة المكفوفين لعملية التعلم بالملاحظة، مما يؤدي إلى ضعف مشاركة الطلبة في الأنشطة بسبب محدودية خبراتهم، وهذا بدوره يخلق مشكلات تعلم كثيرة يعاني منها الطالب الكفيف، كما أن بعض المواد العلمية تتطلب بطبيعتها استعمال التجارب في المختبر، إلا أن فقدان الطلبة المكفوفين لعملية التعلم بالملاحظة يؤدي إلى محدودية الاستفادة من المختبرات. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة العرايضة (Al-Araydah, 2016) التي أشارت نتائجها إلى أن الطلبة المكفوفين يعانون من مشكلات تعليمية كثيرة.

نتائج سؤال الدراسة الثاني: ما أبرز المشكلات السلوكية التي تلاحظها الأم والتي يعاني منها الطالب الكفيف؟

للإجابة عن السؤال الثاني، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لواقع المشكلات السلوكية التي يعاني منها الطالب الكفيف كما تُدرّكها الأم في محافظة القدس، وذلك كما هو موضح في الجدول (6) الآتي:

الجدول (6): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لواقع المشكلات السلوكية التي يعاني منها الطالب الكفيف

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
24	يُطلق على الآخرين ألقاباً ساخرة ومؤذية.	3.54	0.39	مرتفعة
20	يُضايق الآخرين بتصرفاته.	3.42	0.28	متوسطة
22	كثير الحركة لا يستقر في مكان واحد.	3.30	0.40	متوسطة
23	يتصرف بقسوة مع زملائه وأصدقائه.	3.28	0.27	متوسطة
19	يستخدم لغة غير مقبولة مع الآخرين.	3.26	0.31	متوسطة
21	يُخرب ممتلكات الغير.	3.24	0.50	متوسطة
16	يتمرد على الآخرين دون أسباب واضحة.	3.12	0.32	متوسطة
18	يشتم الآخرين إذا اختلف أو تشاجر معهم.	3.10	0.29	متوسطة
17	يفتعل المشكلات مع الآخرين دون مُبرّر.	2.98	0.67	متوسطة
	الدرجة الكلية للمشكلات المتعلقة بالناحية السلوكية للكفيف	3.25	0.31	متوسطة

يتضح من الجدول (6) أن واقع المشكلات السلوكية التي يعاني منها الطالب الكفيف كما تُدرّكها الأم في محافظة القدس جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.25)، ونسبة مئوية بلغت (65%)، وحصلت الفقرة (24) على أعلى درجة في

مجال المشكلات السلوكية التي يعاني منها الطالب الكفيف، والتي تنص على (يطلق على الآخرين ألقاباً ساخرة ومؤذية) وجاءت بدرجة متوسطة، تليها الفقرة (20) التي تنص على (يضايق الآخرين بتصرفاته)، وجاءت بدرجة متوسطة، تليها الفقرة رقم (22) التي تنص على (كثير الحركة لا يستقر في مكان واحد)، وجاءت بدرجة متوسطة، تليها الفقرة (23) والتي تنص على (يتصرف بقسوة مع زملائه وأصدقائه) وجاءت بدرجة متوسطة.

بينما حصلت الفقرة (17) على أقل درجة في التقديرات، والتي تنص على (يفتعل المشكلات مع الآخرين دون مبرر) وجاءت بدرجة متوسطة، سبقتها الفقرة (18) التي تنص على (يشتم الآخرين إذا اختلف أو تشاجر معهم) بدرجة متوسطة، ثم الفقرة (16) التي تنص على (يتمرد على الآخرين دون أسباب واضحة) وجاءت بدرجة متوسطة.

إن الطالب الكفيف يشعر بأنه محدود الحركة، وتحيط به قيود كبيرة، حيث لا يستطيع فعل ما يريد، وما يرغب فيه، كذلك فإن أساليب التعامل معه تؤدي إلى الانعزال والانطواء والبعد عن المشاركة الاجتماعية والتفاعل مع الآخرين، فقد تؤدي مواقف الرفض وعدم التقبل من المجتمع والأسرة للمعاق بصرياً إلى الانطواء والعزلة، مما تؤدي إلى ظهور أنماط سلوكية تترك أثراً عميقاً في نفس المعاق بصرياً، وفي تكوين فكرته عن ذاته وقدرته وإمكاناته الشخصية.

ويمكن تفسير هذه النتائج من مجموعة من العوامل النفسية والاجتماعية التي قد تؤثر في سلوك الطلاب المكفوفين. من أبرز هذه العوامل هي تحديات التفاعل الاجتماعي التي يواجهها الطالب الكفيف نتيجة لإعاقة البصرية، مما قد يجعله يعبر عن مشاعره بشكل مفرط أو بشكل غير لائق، مثل إطلاق الألقاب الساخرة أو التصرفات المزعجة. كما أن ضعف القدرة على التحكم في الحركة قد يكون نتيجة للتأثيرات العصبية والنفسية للإعاقة البصرية التي تؤدي إلى فرط النشاط. هذه السلوكيات قد تكون أيضاً نتيجة للشعور بالعزلة الاجتماعية أو القلق المرتبط بالتفاعل مع الآخرين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بحراوي والبستجي (Bahrawi and Al-Bastanji, 2015)، ودراسة عبد الكريم (Abdul Karim, 2015)، وتختلف مع دراسة (Shiffman, 2016) التي أشارت نتائجها إلى أن المشكلات السلوكية جاءت بدرجة مرتفعة.

نتائج سؤال الدراسة الثالث: ما أبرز المشكلات الانفعالية التي يعاني منها الطالب الكفيف من وجهة نظر أمهاتهم؟

للإجابة عن السؤال الثالث، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لواقع المشكلات الانفعالية التي يعاني منها الطالب الكفيف كما تدركها الأم؟، وذلك كما هو موضح في الجدول (7) الآتي:

الجدول (7): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لواقع المشكلات الانفعالية التي يعاني منها الطالب الكفيف

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
25	يغضب بسرعة دون مبرر.	3.58	0.54	متوسطة
27	يخاف من ارتكاب أية أخطاء.	3.42	0.51	متوسطة
33	الخجل والانطواء في التعامل مع الآخرين.	3.30	0.37	متوسطة
29	كثير الشكوى دون سبب.	3.38	0.37	متوسطة
30	فاقد للمتعة والاهتمام بالنشاطات	3.44	0.30	متوسطة
28	يبدو متوتراً.	3.62	0.22	متوسطة
32	الافتقار للمهارات الاجتماعية.	3.28	0.41	متوسطة
26	يحزن من أبسط الأشياء.	2.96	0.50	متوسطة
31	يخاف من الذهاب للمدرسة.	2.92	0.24	متوسطة
	الدرجة الكلية لمجال المشكلات الانفعالية	3.32	0.25	متوسطة

يُتَّضح من الجدول (7) أنَّ واقع المشكلات الانفعالية التي يُعاني منها الطَّالب الكفيف في مُحافظة القدس كما تُدرِّكها الأم جاءت بدرجة مُتوسَّطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.32)، ونسبة مئوية بلغت (66.4%)، وحصلت الفقرة (25) على أعلى درجة في مجال المشكلات الانفعالية، والتي تنص على (يغضب بسرعة دون مُبرر). وجاءت بدرجة مُتوسَّطة، تليها الفقرة (27) التي تنص على (يخاف من ارتكاب أيَّة أخطاء)، وجاءت بدرجة مُتوسَّطة، تليها الفقرة رقم (33) التي تنص على: (الخل والانطواء في التَّعامل مع الآخرين) وجاءت بدرجة مُتوسَّطة، تليها الفقرة (29)، والتي تنص على (كثير الشُّكوى دون سبب) وجاءت بدرجة مُتوسَّطة.

بينما حصلت الفقرة (31) على أقل درجة في التقديرات، والتي تنص على (يخاف من الدَّهاب للمدرسة)، وجاءت بدرجة متوسطة، سبقتها الفقرة (26) التي تنص على (يحزن من أَسْط الأشياء) بدرجة مُتوسَّطة، وقبلها الفقرة (32) التي تنص على (الافتقار للمهارات الاجتماعية) وجاءت بدرجة مُتوسَّطة.

إنَّ الطِّفل الكفيف يشعر بالحرمان بما يتمتَّع به أقرانه، وأقاربه المُبصرين من بنية سليمة، وحواس مُكتملة، وقد يُعزِّز الأهل المشاعر السَّلبية عند طفلهم الكفيف بزيادة الغيرة لدى الطِّفل وتنميتها، خاصَّة إذا لم يعرف الأهل كَيْفِيَّة التَّعامل مع مشاعر وانفعالات ابنهم الكفيف، كما أنَّ هناك بعض المكفوفين الذين يُعانون من سوء التَّكْيُف مع إعاقاتهم نتيجة قَلَّة البرامج التي تُساعدهم على تكوين مفهوم إيجابي لذواتهم بتجاوز إعاقاتهم، والتَّكْيُف مع الآخرين.

إنَّ طبيعة التَّنشئة الاجتماعية في تعامل الأهل مع ابنهم الكفيف قد تُعزِّز من المشاعر والانفعالات السَّلبية لديه، وقد تُشعر الطِّفل الكفيف بأنَّه مُختلف عن الأسوياء بسبب عجزه، ممَّا يخلق الخجل لديه عند تناوله الطَّعام أمام الآخرين، والمُشاركة في الحياة الاجتماعية، كذلك فإنَّ تعامل المُبصرين مع الطُّلبة المكفوفين، واختيار مُصطلحات مُعيَّنة مثل: أعمى، أو ما بشوف، وما إلى ذلك قد يُعزِّز الانفعالات السَّلبية والأفكار اللاعقلانية لدى الطِّفل الكفيف.

وتفسير هذه النتائج قد يُعزى إلى مجموعة من العوامل النفسية المرتبطة بالإعاقة البصرية. قد يعاني الطلاب المكفوفون من صعوبة في التعبير عن أنفسهم، أو التفاعل مع البيئة المحيطة بشكل طبيعي، مما يؤدي إلى مشاعر من القلق أو التوتر والغضب السريع دون مبرر قد يعكس حالة نفسية من التراكمات الداخلية الناتجة عن الإحباط الناتج عن التحديات اليومية. كما أن الخوف من ارتكاب الأخطاء والخجل قد يكون نتيجة للعزلة الاجتماعية، وصعوبة التكيف مع المحيط المدرسي، مما ينعكس في سلوكيات، مثل: الشكوى المفرطة أو الانطواء.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة زنيدي (Zanidi, 2017)، ودراسة عبد الكريم (Abdul Karim, 2015)، ودراسة بحراري والبستجي (Bahrawi and Al-Bastanji, 2015).

التوصيات والمقترحات للدراسة:

1. الاهتمام بالمشكلات التَّعليمية الخاصَّة بالطُّلبة المكفوفين، وضرورة تبني فلسفة جديدة مُتطوِّرة في تعليم هذه الفئة، وذلك من إمكانيَّة وضع مناهج خاصَّة تتناسب واحتياجات الطُّلبة المكفوفين من حيث النُّواحي الجسمية والحسية والعقلية والمعرفية والتَّعليمية والمهنية.
2. إنَّ الطِّفل الكفيف يشعر بالحرمان بما يتمتَّع به أقرانه وأقاربه المُبصرين من بنية سليمة وحواس مُكتملة، لذلك يجب بناء برامج التي تُساعدهم على تكوين مفهوم إيجابي لذواتهم بتجاوز إعاقاتهم، والتَّكْيُف مع الآخرين.
3. استعمال الوسائل التكنولوجية، مثل: الوسائل السَّمعية التي تقدم المفاهيم، والمواقف التَّعليمية بصورة محسوسة، ممَّا يزيد لديه القدرة على الاستيعاب في المراحل التَّعليمية، ممَّا يُؤثِّر على رغبته ودفاعيته نحو التَّعلُّم، ونحو المدرسة.
4. ضرورة تدريب وتوجيه وإرشاد الوالدين بكَيْفِيَّة التَّعامل مع أبنائهم المكفوفين، والعمل على تنمية مهاراتهم الحياتية، وخاصَّة مهارة التَّنقُّل حتَّى يُصبحوا قادرين على الاعتماد على أنفسهم.

5. ضرورة تدريب المكفوفين على التَّحْكُم بأنفعالاتهم وإدراك مشاعرهم في المواقف المُختلفة، وكذلك ضرورة تدريبهم على مهارات التفاعل الاجتماعي وإدارة السلوكيات، مع توفير بيئات تعليمية داعمة للتواصل.

المصادر والمراجع باللغة العربية:

- إبراهيم، سليمان. (2012). سيكولوجية الإعاقة البصرية؛ المعاق بصريا بين الطاقة المعطلة والقوى المنتجة. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- إبراهيم، مروان. (2002). التربية الرياضية للإعاقة البصرية. دار الثقافة والنشر والتوزيع.
- إرشاد، محمود، وأمل، أحمد. (2024). تأثير التكنولوجيا التعليمية الحديثة على بيئات التعلم للطلاب المكفوفين في أنظمة التعليم الاحتوائي. مجلة تكنولوجيا التعليم والتربية الخاصة، 12(3)، 45-62.
- بحراوي، عاطف والبستجي، مراد. (2015). المشكلات السلوكية والانفعالية لدى تلميذات معهد النور للكفيفات في مدينة الإحساء. المجلة السعودية للتربية الخاصة - جامعة الملك سعود، 1(2): 41 - 62.
- جدي، نجدة ومحمد، نجلاء. (2015). الضغوط النفسية للمراهقين المعاقين بصريا وعلاقتها ببعض المتغيرات بولاية الخرطوم. مجلة العلوم التربوية بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، 16(4): 1 - 15.
- أبو الحسن، محمود، وأبو حمد، خالد. (2023). تأثير البيئة التعليمية على الأداء الأكاديمي والاجتماعي للأطفال المكفوفين في المدارس الابتدائية بقطاع غزة. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 20(3)، 55-80.
- حموش، زينب. (2013). المشكلات التي تواجه الطلبة المعوقين بصرياً في الجامعات السورية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة المعوقين أنفسهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.
- أبو دية، هناء. (2013). واقع توظيف تكنولوجيا المعلومات في تعليم الطلبة المعاقين بصرياً بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية. المؤتمر الدولي للعلوم التطبيقية في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية في مدينة غزة، فلسطين.
- رسلان، شاهين. (2014). سيكولوجية أسرة المعاق بصريا (مفهوم الإعاقة البصرية). القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.
- زيندي، نبيلة. (2017). المشكلات السلوكية والانفعالية للأفراد المعوقين بصرياً. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بوضياف، الجزائر.
- الشراري، س. (2002). الصعوبات الاجتماعية التي تواجه المكفوفين: دراسة ميدانية على عينة من طلبة معهد النور بالرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- صالحة، سرور والحديدي، منى. (2007). المشكلات السلوكية والانفعالية للأفراد المعاقين بصرياً وعلاقتها بمتغيرات سبب الإعاقة البصرية ومستواها، والعمر، والجنس. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية بعمّان، منشورة على موقع أطفال الخليج لذوي الاحتياجات الخاصة.
- الصبدان، الحميدي. (2009). المشكلات السلوكية والالتكيفية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية/الأردن.
- عبد الكريم، محمد. (2015). المشكلات السلوكية وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في ضوء بعض المتغيرات الأسرية بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 2(6): 74 - 112.
- عبد المعطي، سعد. (2020). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالانسحاب والاعتراّب لدى الأطفال المكفوفين بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 2(109): 975 - 1011.
- العرايضة، عماد. (2016). المشكلات التعليمية التي تواجه الطلاب المعوقين بصرياً من وجهة نظر أولياء الأمور. المجلة التعليمية بجامعة القصيم، 69(155): 1-19.
- العزة، سعيد حسني. (2000). الإعاقة البصرية. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- غنيم، محمد. (2018). الإعاقة البصرية بين التعليم والتفكير. دار المعرفة الجامعية.
- القرشي، أمير صالح. (2006). الصم والمكفوفين. البحرين: المعهد السعودي البحريني للمكفوفين.
- محفوظ، عبد الرؤوف وحسونة، نائلة. (2012). مشكلات الطلبة المكفوفين في الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة: دراسة مقارنة بين جامعة الملك عبد العزيز وجامعة القصيم. مجلة جامعة الملك عبد العزيز - كلية التربية، 17(2): 249 - 300.
- معياد، نجيب. (2005). مشكلات الطلبة المعاقين بصرياً وحاجاتهم الإرشادية بمدينة صنعاء. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.
- الهويميل، فهد والشمراي، سعيد. (2016). الصعوبات التي تواجه الطلبة المكفوفين في دراستهم لمقررات العلوم للمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض من وجهة نظرهم. مجلة جامعة شقراء، ع (6): 309 - 352.

References:

- Abdel-Moati, S. (2020). Irrational ideas and their relationship to withdrawal and alienation among blind children in the first cycle of basic education. *Journal of the Faculty of Education, Mansoura*, 2(109), 975-1011.
- Abdul Karim, M. (2015). Behavioral problems and their relationship to parental treatment methods among visually impaired students in light of some family variables in the Qassim region of the kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 2(6), 74-112.
- Abdul Muti, Saad. (2020). Irrational thoughts and their relationship to withdrawal and alienation among blind children in the first cycle of basic education. *Journal of the Faculty of Education in Mansoura*, 2(109): 975-1011.
- Abu al-Hassan, Mahmoud, and Abu Hamad, Khaled. (2023). The impact of the educational environment on the academic and social performance of blind children in primary schools in the Gaza Strip (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Studies*, 20(3), 55-80.
- Abu Dayyeh, Hana. (2013). The reality of employing information technology in the education of visually impaired students at the University College of Applied Sciences (in Arabic). International Conference on Applied Sciences at the University College of Applied Sciences in Gaza City, Palestine.
- Abu Diya, H. (2013). *The reality of employing information technology in teaching visually impaired students at the university college of applied sciences (in Arabic)*. The international conference on applied sciences at the university college of applied sciences in Gaza city, Palestine.
- Al-Araydah, I. (2016). Educational problems facing visually impaired students from the perspective of parents. *Educational Journal of Qassim University*, 69(155), 1-19. doi: 10.12816/EDUSOHAG.2016.125898
- Al-Azza, Saeed Hosni. (2000). Visual impairment. Amman(in Arabic): Dar Al -Thaqafa for Publishing and Distribution.
- Al-Dhabadan, Al-Hamidi. (2009). Adaptive behavioral problems among students with visual impairment in light of some demographic variables in the Kingdom of Saudi Arabia. (in Arabic) Unpublished PhD thesis, Amman Arab University/Jordan.
- Al-Ezzah, S. (2000). *Visual impairment*. Amman: Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution.
- Al-Huwaimel, F., & Al-Shamrani, S. (2016). Difficulties Facing Blind Students in Studying Intermediate Science Courses in Riyadh City from Their Point of View(in Arabic). *Shaqra University Journal, Issue (6)*, 309 – 352.
- Al-Qurashi, A. (2006). *The deaf and the blind*. Bahrain(in Arabic): Saudi Bahraini Institute for the Blind.
- Al-Sharari, S. (2002). *Social difficulties facing the blind: A field study on a sample of students at Al-Noor Institute in Riyadh*. Unpublished master's thesis, University of Jordan.
- American Foundation for the Blind. (2024). *Enhancing educational environments for blind children: Addressing digital accessibility and classroom inclusivity*. Retrieved from <https://www.afb.org>
- Araida, Imad. (2016). Educational problems facing visually impaired students from the point of view of parents. *Qassim University Educational Journal*, 69(155): 1-19.
- Bahraoui, Atef and Bustanji, Murad. (2015). Behavioral and emotional problems among students of Al-Noor Institute for the Blind in Al-Ahsa city. *Saudi Journal of Special Education – King Saud University*, 1(2): 41-62.
- Bahrawi, A., & Al-Bastanji, M. (2015). Behavioral and emotional problems among students of al-Noor Institute for the Blind in al-Ahsa City (in Arabic). *Saudi Journal of Special Education - King Saud University*, 1(2), 41 - 62.
- Ershad, M., & Amal, A. (2024). The impact of modern educational technology on learning environments for blind students in inclusive education settings. *Journal of Educational Technology and Special Education*, 12(3), 45-62.
- Ghanem, M. (2018). *Visual impairment between education and thinking* (in Arabic). Dar Al-Ma'rifah University.
- Ghoneim, Muhammad. (2018). Visual impairment between education and thinking. University Knowledge House.
- Hammouche, Zainab. (2013). Problems facing visually impaired students in Syrian universities from the point of view of faculty members and disabled students themselves. Unpublished Master's Thesis, Damascus University, Syria.
- Hamoush, Z. (2013). *Problems facing visually impaired students in Syrian universities from the perspective of faculty members and disabled students themselves*. Unpublished master's thesis, University of Damascus (in Arabic), Syria.
- Ibrahim, M. (2002). *Physical education for the visually impaired*. Dar Al-Thaqafa, publishing and distribution.
- Ibrahim, Marwan. (2002). Physical Education for Visual Impairment (in Arabic). House of Culture, Publishing and Distribution.
- Ibrahim, S. (2012). *Psychology of visual impairment; the visually impaired between idle energy and productive forces* (in Arabic). Al-Warraq Publishing and Distribution Foundation.
- Irshad, Mahmoud, and Amal, Ahmed. (2024). The impact of modern educational technology on learning environments for blind students in inclusive education systems. *Journal of Educational Technology and Special Education*, 12(3), 45-62.

- Jiddi, N., & Muhammad, N. (2015). Psychological stress among visually impaired adolescents and its relationship to some variables in Khartoum State(in Arabic). *Journal of Educational Sciences, Sudan University of Science and Technology*, 16(4), 1–15.
- Kennedy Krieger Institute. (2023). Designing inclusive learning environments: What do blind students need? *Linking Research to Classrooms Blog*. Retrieved from <https://www.kennedykrieger.org/>
- Mahfouz, A., & Hassouna, N. (2012). Problems of blind students in Saudi universities from the students' point of view: A comparative study between King Abdulaziz University and Qassim University(in Arabic). *Journal of King Abdulaziz University - College of Education*, 17(2), 249-300.
- Muayad, N. (2005). *Problems of visually impaired students and their guidance needs in Sana'a City*(in Arabic). Unpublished master's thesis, Sana'a University, Yemen.
- Jidi, Najda and Mohammed, Najla. (2015). Psychological stress of visually impaired adolescents and its relationship to some variables in Khartoum State. *Journal of Educational Sciences, Sudan University of Science and Technology*, 16(4): 1-15.
- Qurashi, Amir Saleh. (2006). Deaf and Blind. Bahrain: Saudi-Bahraini Institute for the Blind.
- Raslan, S. (2014). *Psychology of the family of the visually impaired (the concept of visual impairment)*. Cairo: Dar Gharib for Publishing and Distribution.
- Raslan, Shaheen. (2014). The psychology of the family of the visually impaired (the concept of visual impairment). Cairo (in Arabic): Dar Gharib for Publishing and Distribution.
- Salha, Sorour and Al-Hadidi, Mona. (2007). Behavioral and emotional problems of visually impaired individuals and their relationship to variables of cause and level of visual impairment, age, and gender. Unpublished Master's Thesis, University of Jordan in Amman, published on the Gulf Children website for people with special needs.
- Sharari, S. (2002). Social difficulties facing the blind: a field study on a sample of students of Al-Noor Institute in Riyadh, unpublished master's thesis(in Arabic), University of Jordan.
- Shiffman, M., et al. (2016). Behavioral and emotional problems as a function of peer relationships in adolescents with gender dysphoria: A comparison with clinical and nonclinical controls. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 3(1), 27–36. <https://doi.org/10.1037/sgd0000152>
- Zenidi, Nabila. (2017). Behavioral and emotional problems of visually impaired individuals. Unpublished Master's Thesis, Mohamed Boudiaf University(in Arabic), Algeria.

The Effectiveness of a Group Counseling Program Based on Logo Therapy to Improve the Self-Image Among People with Motor Disabilities in Sultanate of Oman

MS. Muna Ali Al Rawahi 1*, Dr. Jokha Mohammed Al -Sawafi 2 *, D. Amjad Izat Jomaa*

Master degree, , faculty of Art and Humanities, A'Sharqiyah University, Department of psychology, Oman.

Orchid No: 0009-0009-0411-4447

Email: munaali1413@gmail.com

Associate Professor Counseling, A'Sharqiyah University, Department of Psychology, Oman

Orchid No: 0000-0001-7277-592X

Email: jokha.alsawafi@asu.edu.om

Associate Professor education psychology, A'Sharqiyah University, Department of Psychology, Oman

Orchid No: 0000-0002-2605-1987

Email: amjad.jomaa@asu.edu.om

Received:

7 Oct. 2024

Revised:

7 Oct. 2024

Accepted:

17 Dec. 2024

*Corresponding Author:
MS. Muna Ali Al Rawahi

Email:
munaali1413@gmail.com

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

2023©jresstudy.
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 aim to investigate the effectiveness of a group counselling program based on Log Therapy to improve the self-image among people with motor disabilities.

Methods: quasi-experimental approach were used, the study sample consisted of 16 people with motor disabilities divided into two groups, experimental and control groups, the study tools self-image scale and counseling program based on Logo Therapy were used.

Results: The result of the study indicated there were statistically significant differences between the mean rank score of experimental group and control group on the post- test of self-image scale in favor of experimental group, as well as there were no statistically significant differences for the experimental group between the mean rank score of the post and follow up-measurement of self-image scale.

Conclusions: the study demonstrated the effectiveness of the counseling program based on log therapy to improve the self-image of people with motor disabilities. The study recommended to use the program that presented in current study to guide people with motor disabilities to improve self image

Keywords: Log therapy, self-image, people with motor disabilities.

فاعلية برنامج إرشادي جمعي قائم على العلاج بالمعنى لتحسين صورة الذات لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في سلطنة عُمان

أ. منى علي الرواحية^{1*}، د. جوخة محمد الصوافية²، د. أمجد عزات جمعة³

1 ماجستير الإرشاد النفسي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس، جامعة الشرقية، سلطنة عمان.

2 أستاذ الإرشاد النفسي المشارك، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس، جامعة الشرقية، سلطنة عمان.

3 أستاذ مشارك علم النفس التربوي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس، جامعة الشرقية، سلطنة عمان.

*الباحث المعتمد للمراسلة: أ. منى علي الرواحية

البحث مستل من رسالة ماجستير

المخلص

الأهداف: هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على العلاج بالمعنى من أجل تحسين صورة الذات لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية

المنهجية: تم استعمال المنهج التجريبي (التصميم الشبه التجريبي)، تكونت عينة البحث من (16) شخصا من ذوي الإعاقة الحركية تم تقسيمهم لمجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة، أما أدوات الدراسة فقد تم استعمال مقياس صور الذات، وبرنامج إرشاد جمعي قائم على العلاج بالمعنى.

النتائج: أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين متوسطي رتب الدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس صورة الذات لصالح المجموعة التجريبية، كذلك يوجد فروق غير دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.

الخلاصة: أثبتت الدراسة الحالية فاعلية البرنامج الإرشاد القائم على العلاج بالمعنى في تحسين صورة الذات لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية، وأوصت الدراسة باستعمال البرنامج الإرشادي المقدم لإرشاد الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية لتحسين صورة الذات

الكلمات الدالة: العلاج بالمعنى، صورة الذات، الأشخاص ذوو الإعاقة الحركية.

مقدمة:

الإنسان هو القيمة الحقيقية والمرتكز الأساس التي تقوم عليه الأمم، فهو العنصر الفعال، وبه تستمر وتبقى وتحافظ على ديمومتها، لذلك كان الاهتمام الأول هو بناء وتنمية الإنسان في كافة المجالات التربوية، والاجتماعية، والصحية، والنفسية، والثقافية، ليكون

قادرا على القيام بجميع الواجبات والمهام والمسؤوليات المنوطة إليه، ولكن في كثير من الأوقات ما يتعرض الإنسان لكثير من التحديات والمشكلات التي تؤدي إلى الحد من قدراته، وتوقع إداءه لمهامه بالطريقة المثلى، سواء أكان بسبب قدراته الجسمية، أم الفكرية، أم نتيجة لظروف وأسباب كثيرة، ومن ضمن هذه التحديات إصابة الإنسان بالإعاقات الجسدية مثل: الإعاقات الحركية.

فالشخص ذو الإعاقة الحركية هو ذلك الشخص الذي فقد قدرته على الحركة الطبيعية، وقللت الإعاقة من قدرته على أداء أدواره الاجتماعية بالصورة الطبيعية نتيجة صعوبة أو ضعف حركته مقارنة بالأشخاص العاديين، الأمر الذي يكون له أثر سلبي على شخصية الفرد من الناحية النفسية والاجتماعية، وقد يشعر بالنقص والعجز فيؤثر ذلك سلبا على صورته الذاتية، وتعد صورة الذات الإطار المرجعي من أجل فهم شخصية الفرد وسلوكه، وتؤدي دورا جوهريا في المنحى السلوكي الذي سوف يسلكه، وكيفية تعامله، وتفاعله مع البيئة المحيطة به، وهذا القصور البدني يعد من العوامل بالغة الأثر التي تعيق الفرد من تقبل ذاته (فراحي، وبوحيمدي، 2020).

فصورة الذات عند الفرد من ذوي الإعاقة الحركية تنطوي تحتها أحلامه، وطموحاته، وآماله، ومشاعره، ومخاوفه، حيث يسعى جاهدا من أجل التأقلم مع إعاقته والتعايش معها بشتى الطرق الممكنة، وفي بعض الأحيان قد يقشّل الفرد بالتكيف والتأقلم مع هذه الإعاقة، ما يشعره بخيبة الأمل واليأس والإحباط، وقد تؤدي الإعاقة الحركية كذلك إلى عجز حقيقي في قدرته الطبيعية على أداء دوره الاجتماعي مما يؤثر على نمط الحياة التي يعيشها، ويخلق شعورا بالنقص، وعدم الكفاءة، وأنه أصبح عالة على المجتمع، وتتكون لديه صورة ذات غير حقيقية (خنتول، 2018).

تتكون صورة الذات نتيجة للخبرات والتجارب التي يمر بها الفرد، ونتيجة تفاعله مع البيئة المحيطة به، فعندما تكون الخبرات السابقة متوافقة مع الفرد، ومنسجمة مع قدراته، وأحلامه، وطموحاته يتمكن الفرد من تكوين صورة ذات إيجابية، وعلى العكس من ذلك عندما تكون خبرات الفرد غير متوافقة مع قدراته وإمكاناته، وغير منسجمة مع مشاعره الداخلية، وغاياته، وأهدافه ينتج عنها سوء توافق وتكيف، وبالتالي يؤدي إلى تكوين صورة ذات سلبية (الميسوم، 2016).

وقد بينت دراسة كل من (أحمد، 2020؛ وسليمان وآخرين، 2018؛ Jozwiak, 2016) أن الأشخاص المصابين بالإعاقة الحركية يحملون صورة ذات سلبية أدت إلى مشاكل النفسية عدّة منها: الاكتئاب، والقلق، وعدم التوافق الأسري، الأمر الذي يستدعي وجود برامج إرشادية من أجل مساعدتهم للتغلب على التحديات، والمعاناة التي يمرون بها، ومساعدتهم في إيجاد المعنى، وهدف حقيقي لحياتهم، وتكوين صورة ذات إيجابية.

ويعدّ العلاج بالمعنى من ضمن العلاجات النفسية التي أثبتت فعاليتها لمساعدة الأشخاص ذوي الإعاقة للتغلب على المشكلات النفسية، وإيجاد معنى لحياتهم، وقد تم تطويره على يد عالم النفس النمساوي (فيكتور فرانكل) الذي أنشأ طريقته العلاجية على أساس أن معنى الحياة هو جوهر الحياة، فعندما يجد الفرد معنى لحياته سوف يقبل على الحياة بكل نشاط، ويمتلك صحة نفسية جيدة، ويمكن أن يجد الإنسان معنى لحياته حتى عندما يواجه تجربة أليمة، وأكثر معاناة أو تلك الظروف الاجتماعية الضاغطة، حيث إن المعاناة الشديدة تعطي وتزيد المعنى لحياة الفرد (محمد ومعوّض، 2012).

وقد أجريت العديد من الدراسات في مجال البحوث الإنسانية لتحقيق من فاعلية البرامج القائمة على العلاج بالمعنى في خفض العديد من المشاكل النفسية التي يعاني منها الأشخاص ذوو الإعاقة، وأثبتت فاعليتها في التخفيف من شدة المعاناة والمشكلات التي يعاني منها، كالدراسات التي قام بها كل من (خطاب، 2015؛ زيادة، 2015؛ عبد الرحمن، 2016؛ مراد وصابر، 2021).

وبالرغم من الجهود المبذولة في مساعدة الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في سلطنة عمان، إلا أنه لا يزال هنالك ندرة في البرامج الإرشادية المقدمة لهذه الفئة المهمة من المجتمع، ومن أجل الارتقاء بهم والوصول بهم إلى التوافق النفسي والصحة النفسية، تأتي الحاجة إلى برامج للإرشاد النفسي لمساعدتهم لتحسين صورتهم الذاتية، والذي سيكون له الأثر البالغ في تفاعل ذوي الإعاقة إيجابيا

في جميع جوانب حياتهم، وإيجاد هدف لحياتهم ومعنى ، من هنا جاءت هذه الدراسة في محاولة من الباحثة للتحقق من فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على العلاج بالمعنى لتحسين صورة الذات لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية.

فقد بينت الدراسة التي أجرتها زيادة(2015): للتحقق من فاعلية العلاج بالمعنى في خفض اضطراب صورة الجسم وتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية وأيضاً من أجل الكشف عن العلاقة بين صورة الجسم والكفاءة الاجتماعية بإدراك المعنى الإيجابي للحياة، وتبلورت نتائج الدراسة حول وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الاجتماعية، واضطراب صورة الجسم، وإدراك المعنى الإيجابي للحياة، كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمقياس اضطراب صورة الجسم في القياسين القبلي البعدي لصالح القياس القبلي، ووجود فروق دالة إحصائية على مستوى رتب درجات المجموعة التجريبية في مقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح القياس البعدي، في حين أثبت استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي المقدم من القياس التتبعي.

وهدف دراسة عزام(2015) للتأكد من فاعلية العلاج بالمعنى في تحقيق الرضا عن الحياة لدى ذوي الإعاقة الحركية، وأسفرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في مقياس الهدف من الحياة في المقياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي.

فيما قام عماري وآخرون (2015): بدراسة بعنوان صورة الذات لدى الطفل من ذوي الإعاقة الحركية، هدفت الدراسة إلى الكشف عن نوعية الصورة الذاتية التي يكونها الأطفال ذوي الإعاقة الحركية عن أنفسهم، والتغيرات التي يمكن أن تحدث لذواتهم نتيجة إصابتهم بالإعاقة الحركية، ومعرفة العلاقة بين الإعاقة الحركية، وصورة الذات عند الأطفال ذوي الإعاقة الحركية، وبينت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوي الإعاقة الحركية لديهم صورة ذات سلبية.

كذلك أجرى Moein& Houshyar(2015) دراسة هدفت للتحقق من فاعلية العلاج بالمعنى لتحسين احترام الذات، والتكيف لدى الأشخاص ذوي الإعاقات الجسدية، وأشارت النتائج إلى وجود تأثير إيجابي للبرنامج الإرشادي القائم على العلاج بالمعنى في تحسين تقدير الذات لدى الأفراد ذوي الإعاقة الجسدية، وأثبتت الدراسة أن الإرشاد الجمعي القائم على العلاج بالمعنى أدى إلى تنمية التكيف، وتقدير الذات لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الجسدية باختلاف أنواعها.

وهدف دراسة Jozwiak (2016) بعنوان الوصمة وصورة الذات في الأشخاص ذوي الإعاقة الجسدية إلى فحص كيف ينظر الأشخاص ذوو الإعاقات الجسدية إلى أنفسهم؟ وما إذا كانت صورتهم الذاتية تحتوي على صور نمطية اجتماعية للأشخاص ذوي الإعاقة، أظهرت التحليلات التفصيلية أن الصور النمطية للإعاقة والتجارب الشخصية كان لها تأثير على بعض المجالات، مثل: صورة الجسد، وخدمة الأدوار الأبوية، وفي هذه المجالات تم ملاحظة المشاعر السلبية، والآراء النمطية، والتغيرات السلوكية.

وأجرى حنتول (2018) دراسة للكشف على فاعلية برنامج العلاج بالمعنى لتحسين مستوى التوافق النفسي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية الناتجة من الحوادث المرورية، وأسفرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التوافق النفسي لصالح المجموعة التجريبية نتيجة خضوعهم للبرنامج الإرشادي بالعلاج بالمعنى.

بينما أجرى (توهامي ولكحل) (2021): دراسة هدفت إلى التعرف على نوعية التعلق لدى الطفل من ذوي الإعاقة الحركية، والكشف عن مدى تأثير الإعاقة على صورة الذات لدى الطفل، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود نمط تعلق آمن لدى الحالات الثلاث ، وصورة ذات إيجابية وخاصة لدى الطفل الثالث بمستويات جيدة، حيث ساهم نوع التعلق الآمن في تكوين صورة ذات إيجابية لدى الطفل ذي الإعاقة الحركية.

دراسة عليوة وآخرون(2021): هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج بالمعنى لتحسين الأمل لدى ذوي الإعاقة الحركية، وقد أسفرت الدراسة عن أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين المجموعة الضابطة، والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية بعد تعرضهم للبرنامج، كذلك أثبتت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات

المجموعة التجريبية على المقياسين القبلي والبعدي لصالح المقياس البعدي، وأيضاً لا يوجد فروق دالة إحصائية في متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في المقياسين البعدي والتتبعي.

دراسة (Kendrick) (2021) هدفت إلى التحقق من فاعلية العلاج بالمعنى لتحسين صورة الذات وإيجاد معنى للحياة للأشخاص ذوي الإعاقة حيث أسفرت النتائج عن تحسنات كبيرة في صورة الذات، كما أظهرت المقابلات الشخصية أن المشاركين وجدوا معنى أكبر في حياتهم بعد العلاج.

هدفت دراسة (winter & Turner) (2021) لتعزيز الثقة الذاتية لدى المصابين بالإعاقات الحركية من العلاج بالمعنى، أظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً على صعيد المعنى الشخصي، وصورة الذات بعد (8) أسابيع من حضور جلسات العلاج بالمعنى كما أجرى (Marshall & Tate) (2022) دراسة هدفت لتحسين صورة الذات، والهوية المهنية لدى النساء العاملات ذوات الإعاقة الجسدية بجلسات العلاج بالمعنى، وجاءت نتائج المجموعة التجريبية زيادة في مستويات الرضا الوظيفي وصورة الذات بعد (12) جلسة علاجية.

وأجرى (Brown & Smith) (2023) دراسة لتحقق من تأثير العلاج المتمركز حول المعنى على صورة الذات للأشخاص ذوي الإعاقة، اعتمد الباحثان المنهج الشبة التجريبي بالمجموعتين الضابطة والتجريبية تحتوي كل مجموعة على (30) فرداً، أظهرت النتائج على وجود تحسناً كبيراً في صورة الذات للمجموعة التجريبية بالمقارنة مع المجموعة الضابطة، كما بينت نتائج المجموعة التجريبية زيادة في الرضا الشخصي والشعور بالهدف.

كما أجرى (Green & Taylor) (2023) وبين فيها فاعلية العلاج بالمعنى في تحسين الثقة بالنفس من الغاية للأشخاص الذين يعانون من صعوبات التعلم، باعتماد تصميم شبة تجريبي بمجموعتين تجريبية، وضابطة تحتوي كل مجموعة على (15) مرهقاً من ذوي صعوبات التعلم، أسفرت النتائج عن تحسن في ثقة المراهقين بأنفسهم بنسبة 40%، وارتفاع في الدافعية للتعلم.

خلال استعراض الدراسات السابقة التي أجريت على الأشخاص ذوي الإعاقة فقد لاحظت الباحثة:

إنَّ الدراسات سعت إلى تحقيق أهداف مختلفة، وذلك للكشف عن الآثار النفسية الناتجة عن الإصابة بالإعاقة ومن أجل مساعدتهم للتأقلم، والتكيف مع إعاقاتهم، والتخفيف من حدة، وشدة الضغوطات، والمعاناة النفسية الناتجة عن إصابتهم بالإعاقة، كذلك من أجل إيجاد المعنى لحياتهم، والسعي لتحقيق أحلامهم وطموحاتهم بكل عزم وإصرار، فقد كشفت الدراسات عن وجود علاقة ارتباطية طردية بين الإصابة بالإعاقة، وبين تشكيل صورة ذات سلبية عند ذوي الإعاقة الحركية مما أدى لإصابتهم بالاكتئاب الناتج من الشعور بالعجز البدني، وعدم الكفاءة الاجتماعية بسبب القصور البدني نتيجة عدم التطابق بين الذات الواقعية المتمثلة في الذات الجسمية لديهم مع الذات المثالية التي يطمح لها الفرد، كذلك أثبتت الدراسات السابقة التي تم استعراضها، وإطلاع الباحثة عليها فاعلية، وكفاءة العلاج بالمعنى لمساعدة الأفراد ذوي الإعاقة للوصول إلى التوافق والصحة النفسية، والبحث عن معنى وغاية لحياتهم بالرغم من معاناتهم.

وقد تشابهت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في العديد من الجوانب، واختلفت عنها في بعض الجوانب فقد تشابهت دراسة (توهامي ولكل) (2021)، حيث تناولت صورة الذات عند ذوي الإعاقة الحركية، ودراسة (Jozwiak 2016) في دراسته لمتغير صورة الذات، وركزت على عينة من ذوي الإعاقة الحركية، وجاءت جميع الدراسات السابقة للتحقق من فاعلية العلاج بالمعنى حيث تشابهت مع الدراسة الحالية، ولكنها اختلفت مع بعض الدراسات من حيث متغيرات الدراسة، بحيث إن الدراسة الحالية تهدف إلى تحسين صورة الذات، وقامت الدراسات السابقة على متغيرات مختلفة كدراسة (حنتولي، 2018؛ وعلوية وآخرين، 2021؛ وزيادة 2015؛ وعزام، 2015؛ Moein & Houshyar, 2015؛ Green & Taylor, 2023)، وتشابهت مع الدراسة الحالية من

حيث عينة البحث وهي أفراد ذوو إعاقة حركية، وتشابهت الدراسة الحالية مع دراسة كل من (Kendrick, 2021؛ winter& Marshall& Tate,2022؛ Turner,2021؛ Brown& Smith, 2023) حيث سعت جميعها لتحسين صورة الذات.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في إعداد البرنامج الإرشادي وفي صياغة الإطار النظري، كذلك تم الاستفادة منها في اختيار مقياس الدراسة، وتفسير نتائج الدراسة الحالية.

تتميز الدراسة الحالية من حيث المتغيرات التي تقوم بدراستها حيث تقوم بدراسة فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج بالمعنى (كمتغير مستقل) في تحسين صورة الذات (كمتغير تابع) لدى عينة من الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية، المتغيرات التي لم يتم التطرق ودراستها في دراسة واحدة من سلطنة عُمان خاصة، والوطن العربي بشكل عام بحدود اطلاع الباحثة وعلمها، سوف تكون هذه الدراسة الأولى التي تجمع هذين على عينة من الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية.

مشكلة الدراسة:

بينت الدراسات التي أجريت على فئة ذوي الإعاقة الحركية عن وجود صورة ذات سلبية كدراسة كل من (عماري وآخرين، 2015؛ فراحي وبوحميدي، 2020؛ كلش، 2018؛ المهايره وآخرين، 2018) مما أدى إلى إصابتهم بالعديد من المشاكل النفسية المرتبطة بتدني صورة الذات، الذي يظهر جليا في خصائصهم السلوكية: كسوء التكيف، وضعف تقدير الذات، والمعاناة من الاكتئاب.

من هذا المنطلق استشعرت الباحثة من احتمالية وجود صورة ذات سلبية لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في السلطنة، ومن أجل التأكد من وجود هذه المشكلة قامت الباحثة بإجراء زيارة ميدانية للجمعية العمانية لذوي الإعاقة - الجمعية المختصة في رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية وتأهيلهم وتدريبهم - من أجل الوقوف على الآثار النفسية التي تشكلها الإعاقة الحركية، فقد أجرت الباحثة مقابلات مع القائمين على إدارة الجمعية، والفنيين، وبعض الأعضاء المنتسبين لها، من أجل التقصي عن مستوى صورة الذات لديهم، اشتملت أسئلة المقابلة على جوانب من مظاهر وسلوكيات تدني صورة الذات في المواقف والتفاعل الاجتماعي، وكيف يدركون أنفسهم؟ وما طموحاتهم؟ وأهدافهم في الحياة؟ وما الذي يعيقهم عن تحقيق هذه الغايات؟ وماذا تعني لهم الإعاقة؟ وكيف أثرت عليهم؟ وقد توصلت الباحثة من هذه المقابلات إلى أنهم يعانون من شعور بالنقص والعجز نتيجة إصابتهم بالإعاقة الحركية، نتج عنه الشعور بالدونية، وضعف تقدير الذات، والانسحاب والقلق من المواقف الاجتماعية، واستعمالهم حيلة عدة دفاعية كالإسقاط والإنكار والتبرير، مما يجعله مؤشرا على وجود صورة ذات سلبية، ومن أجل التأكد طبقت الباحثة مقياس صورة الذات للكشف عن مستوى صورة الذات، على عينة استطلاعية أسفرت نتائجها على وجود درجات منخفضة في المقياس لدى البع ض منهم، من هنا تأكدت الباحثة من وجود مستوى متدن لصورة الذات، الأمر الذي يدعو إلى التدخل من القائمين، والمختصين في العلاج والإرشاد النفسي من أجل مساعدتهم للتخفيف من معاناتهم، والتغلب على المشكلات النفسية لديهم، مما سيؤدي إلى تحسين صورة الذات.

وما أكدته الدراسات والبحوث السابقة كدراسة (Kendrick, 2021؛ winter& Turner,2021؛ Marshall& Tate,2022؛ Brown& Smith, 2023) على فعالية البرامج الإرشادية القائمة على العلاج بالمعنى لمساعدة ذوي الإعاقة في تحسين صورهم الذاتية، والتغلب على العديد من المشكلات النفسية التي تصاحب إعاقاتهم، فإن الباحثة تتوقع فعالية العلاج بالمعنى لتحسين صورة الذات لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية لما يحتويه من البعد الروحي للإنسان، والذي يؤدي المعنى المحوري الأساسي للحياة، والذي يستحق أن يعيش الإنسان من أجله بالرغم من المعاناة الشديدة التي يعيشها الشخص من ذوي الإعاقة الحركية، وهذا ما تسعى الباحثة لتحقيقه من اكتشاف نقاط القوة التي يمتلكها الفرد، وصرف تركيزه عن المعاناة، وعدم التركيز عليها، وإيجاد معنى لحياته، وأهداف يسعى لتحقيقها.

ونظرا لأهمية الفئة العمرية التي يستهدفها البرنامج من الشباب الراشدين الذي يعول عليهم في بناء الأمم والمجتمعات وتقدمها، فقد أسفرت نتائج الدراسات السابقة - التي أجريت على فئة الراشدين من الشباب - عن وجود صورة ذات سلبية، ومستويات عالية من وصمة الذات، وصعوبة التنظيم الانفعالي لدى المصابين بالإعاقة الحركية كالدراسات التي قام بها كل من (أحمد، 2020؛ Jozwiak, 2016)، ونظرا لعدم وجود برامج إرشادية قائمة على العلاج بالمعنى لتحسين صورة الذات في السلطنة للراشدين من ذوي الإعاقة الحركية- على حد بحث وإطلاع الباحثة- حيث لم يتم دراسة هذه المتغيرات من قبل، فقد ارتأت الباحثة تصميم برنامج إرشادي قائم على العلاج بالمعنى لتحسين صورة الذات لدى الأشخاص الراشدين من ذوي الإعاقة الحركية، وعليه فقد حددت مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤل الآتي:

- ما فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على العلاج بالمعنى لتحسين صورة الذات لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في سلطنة عُمان؟

فرضيات الدراسة:

سعت الدراسة الحالية لإختبار الفرضيات الآتية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس صورة الذات للأشخاص ذوي الإعاقة الحركية لصالح المجموعة التجريبية يعزى للبرنامج الإرشادي المطبق في الدراسة.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس صورة الذات لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية لصالح القياس البعدي تعزى لبرنامج الإرشاد الجمعي المطبق في هذه الدراسة.
3. توجد فروق غير دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس صورة الذات لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية.

أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تصميم برنامج إرشادي قائم على العلاج بالمعنى لتحسين صورة الذات لدى الأشخاص من ذوي الإعاقة الحركية.
2. التحقق من فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي القائم على العلاج بالمعنى لتحسين صورة الذات لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة.
3. الكشف عن حجم أثر البرنامج الإرشادي القائم على العلاج بالمعنى المقدم في الدراسة الحالية.
4. الكشف عن مدى استمرار فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي القائم على العلاج بالمعنى لتحسين صورة الذات لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في القياس التتبعي.

أهمية الدراسة

تتبلور أهمية الدراسة الحالية النظرية والتطبيقية في الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية

- تهتم الدراسة الحالية بفئة الأشخاص ذوي الإعاقة وبخاصة الإعاقة الحركية التي تتوافق مع الاهتمام العالمي والاهتمام المحلي بالسلطنة بتنمية هذه الفئة في كافة الأصعدة والمجالات النفسية والتربوية والثقافية والاجتماعية ومساعدتها من أجل استثمار قدراتها وإمكاناتها بالصورة المثلى وكى لا تكون عالة على الآخرين.

- تتبع الأهمية من المتغيرات التي تقوم الدراسة على دراستها حيث تدرس متغيري العلاج بالمعنى كمنحى علاجي من البحث عن المعنى لحياة الإنسان، ومتغير صورة الذات الذي يوضح الطريقة التي ينظر فيها الإنسان لنفسه وللآخرين، والتي تعدّ حجر الأساس لشخصية الفرد، والتي تؤثر على سلوكياته ومشاعره وتقديره لذاته وطموحاته وأهدافه التي يسعى لتحقيقها في حياته.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

- تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في تصميم برنامج قائم على العلاج بالمعنى لتحسين صورة الذات للأشخاص ذوي الإعاقة الحركية.
- الاستفادة من البرنامج الإرشادي، وتطبيقه في مساعدة الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية لتحسين صورة الذات لديهم من الباحثين والمهتمين في مجال الإرشاد النفسي والمرشدين النفسيين المختصين في إرشاد الأشخاص ذوي الإعاقة في مراكز، وجمعيات تأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية.
- استفادة أولياء الأمور والقائمين على العملية التربوية من البرنامج الإرشادي وتطبيقه على فئات ومشكلات أخرى.
- البرنامج المعد في الدراسة الحالية سيكون مرجعا للباحثين، والدراسات القادمة في مجال العلاج، والإرشاد النفسي.

مصطلحات الدراسة

- **صورة الذات:** عرف (ألبرت) (Allport) صورة الذات بأنها " عامل معرفي متضمن في جهد المحافظة على وحدة الشخصية، وأن صورة الذات تتضمن الأسلوب الذي يرى فيه الفرد قدراته الحالية، وإمكاناته، وأدواره أولاً، وما يود أن يكون عليه مستقبلاً ثانياً، وما هو موجود لدى الفرد ثالثاً" (الجمعان وعبادي، 2018: 24).
- **صورة الذات إجرائياً:** الكيفية التي ينظر بها الأشخاص ذوو الإعاقة الحركية ذاتهم ويدركونها ، وهي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الأشخاص ذوو الإعاقة الحركية في مقياس صورة الذات المعد من الباحثين الجمعان والعبادي (2018).
- **العلاج بالمعنى (Logo Therapy):** عرف (فرانكل) (2004) العلاج بالمعنى حرفياً وببساطة شديدة على أنه " العلاج من خلال المعنى" (فرانكل، 2004: 14).
- **العلاج بالمعنى إجرائياً:** تعرف الباحثة العلاج بالمعنى إجرائياً على أنه البرنامج الإرشادي القائم على نظرية العلاج بالمعنى، المشتغل على: الأساليب، والفنيات الإرشادية التي وضعها (فرانكل) وآخرون.
- **الإعاقة الحركية:** عرفها الصفدي (2007) "حالات الأشخاص الذين يعانون من إشكال معين في قدرتهم الحركية بحيث يؤثر ذلك على نموهم الانفعالي والعقلي والاجتماعي" (الصفدي، 2007: 18).

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** برنامج إرشاد جمعي قائم على العلاج بالمعنى لتحسين صورة الذات.
- **الحدود البشرية:** الأشخاص ذوو الإعاقة الحركية الراشدون الذين تتراوح أعمارهم من (30-42) عاماً
- **الحدود المكانية:** الجمعية العمانية للأشخاص ذوي الإعاقة في محافظة مسقط في سلطنة عُمان.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق البرنامج في (5) سبتمبر إلى (15 أكتوبر 2023م).

منهجية الدراسة

- تبنت الدراسة المنهج التجريبي (التصميم الشبه التجريبي)، واعتمدت الباحثة تصميم المجموعتين "المجموعة التجريبية" بقياس: (قبلي - بعدي - تتبعي)، والمجموعة الضابطة بقياس قبلي وبعدي ومقارنة المجموعة الضابطة بالمجموعة التجريبية، والجدول (1) يوضح التصميم التجريبي الذي اتبعته الباحثة.

المجموعة	القياس القبلي	تطبيق البرنامج	القياس البعدي	قياس المتابعة
1G (التجريبية)	O1	X	O2	O3
2G (الضابطة)	O1	-	O2	-

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية المنتسبين للجمعية العمانية لرعاية ذوي الإعاقة البالغ عددهم (327)، حيث اشتملت عينة الدراسة على الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية الحاصلين على درجات منخفضة على مقياس صورة الذات، وعددهم (16) شخصا من الراشدين تتراوح أعمارهم من (30-42) سنة، وتم اختيارهم بطريقة قصدية، تم تقسيمهم عشوائيا لمجموعتين تجريبية وضابطة كل مجموعة تحتوي على (8) أشخاص.

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس صورة الذات

استعملت الباحثة في الدراسة الحالية مقياس صورة الذات من إعداد الجمعان وعبادي (2018)، يتكون المقياس من (28) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات صورة الذات الاجتماعية (10) فقرات، صورة الذات المدركة (11) فقرة، وصورة الذات المثالية (7) فقرات، وتضمن المقياس ميزانا ثلاثيا يحدد نظام التدرج للمفحوصين على فقراته (كثيراً، أحياناً، نادراً)، وجميع فقرات المقياس فقرات سلبية.

قامت الجمعان وعبادي (2018) بحساب الصدق والثبات، فقد تم التأكد من الصدق الظاهري للفقرات يعرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين في: الإرشاد النفسي، والعلوم التربوية والنفسية للحكم على مدى صلاحية فقرات المقياس، كذلك تم حساب القوة التمييزية من أسلوب العينتين المتطرفتين على عينة البحث البالغة (200) طالب وطالبة، وقد تبين أن فقرات المقياس مميزة وبدرجة حرية (106) عند مستوى دلالة (0.05).

وحساب ثبات المقياس من الاختبار، وإعادة الاختبار بتطبيقه على عينة مكونة من (30) فردا بعد أسبوعين من الاختبار الأول، وبلغ معامل الارتباط (0.78) عند درجة حرية (28)، وبمستوى دلالة (0.05)، مما يدل على وجود ارتباط دال إحصائياً بين نتائج التطبيقين.

وحساب معامل (ألفا كرونباخ) ووجد أن معامل الثبات يساوي (0.77) وهذا يدل على تمتع المقياس بالثبات.

أما في الدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب الصدق والثبات لمقياس صورة الذات للتأكد من ملاءمته للدراسة الحالية:

• الصدق الظاهري للمقياس:

قامت الباحثة بحساب الصدق الظاهري، بعرضه على عدد (7) من المحكمين الخبراء في مجال الإرشاد النفسي والعلوم التربوية والنفسية، للتأكد من صلاحية وملاءمة المقياس لعينة الدراسة الحالية من ذوي الإعاقة الحركية في سلطنة عُمان، فقد تم الإبقاء على الفقرات التي اتفقت عليها آراء أكثر من (5) محكمين، وتم حذف الفقرة رقم (19) لاتفاق آراء (5) محكمين على حذفها، وتم إعادة صياغة بعض الفقرات بما يتناسب مع طبيعة عينة الدراسة الحالية دون الإخلال بمعنى العبارات في المقياس الأصلي، أيضا تم فصل الفقرة رقم (2) لكونها فقرة مركبة إلى فقرتين، وإضافة الفقرة رقم (12) في المجال الأول، وبذلك يصبح عدد فقرات المقياس (29) فقرة.

اختبار صدق المقياس: فتم حساب الصدق والثبات على عينة استطلاعية من ذوي الإعاقة الحركية بلغ عددها (46) شخصا من خارج عينة الدراسة، وتبين النتائج كالاتي :

صدق الاتساق الداخلي للمقياس تم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين كل من الدرجات على العبارات والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية للمقياس، وأظهرت النتائج أن جميع قيم معامل الارتباط جيدة، وتتراوح بين (0.403 - 0.849)، ودالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، مما يشير إلى صلاحية المقياس للتطبيق على العينة الفعلية للدراسة، وحساب معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات مقياس صورة الذات والمقياس الكلي، وبينت النتائج أن معاملات الارتباط مرتفعة وتتراوح بين (0.614 - 0.750) بين كل مجال من مجالات المقياس، وتراوح بين (0.802 - 0.919) بين المجالات والمقياس ككل ودالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، مما يشير إلى صلاحية المقياس للتطبيق على العينة الفعلية للدراسة.

ثبات المقياس تم حساب معامل ثبات كل مجال من مجالات المقياس، ومعامل ثبات المقياس ككل بمعامل ثبات (ألفا كرونباخ) ومعامل التجزئة النصفية، وجاءت نتائج معاملات ثبات التجزئة النصفية تتراوح ما بين (0.856 - 0.952)، وقيم معامل التجزئة النصفية (لجوشمان) (Guttman) تتراوح ما بين (0.851 - 0.951)، وقيم معامل (ألفا كرونباخ) تتراوح ما بين (0.789 - 0.937) وهي معاملات ثبات مرتفعة، مما يدل على تمتع المقياس بمعامل ثبات ممتاز، ويمكن الوثوق به عند استعماله بالدراسة الحالية.

بعد الانتهاء من حساب الصدق والثبات لمقياس صورة الذات أصبح المقياس يحتوي على (29) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، صورة الذات الاجتماعية، وتحتوي على (12) فقرة، وصورة الذات المدركة، وتحتوي على (10) فقرات، صورة الذات المثالية، وتحتوي على (7) فقرات. وأعطيت ثلاثة بدائل للإجابة على الفقرات، وهي: (كثيراً، أحياناً، نادراً).

ثالثاً: البرنامج الإرشادي

يقوم البرنامج الإرشادي المقدم في الدراسة الحالي على أسس ومبادئ وفنيات العلاج بالمعنى الذي تأسس على يد الدكتور النفسي (فرانكل)، والقائم على الفلسفة الوجودية للإنسان حيث يرى (فرانكل) أن العلاج بالمعنى هو العلاج الموجه روحياً من المعنى للحياة. (فرانكل، 2004)، والذي يهدف إلى مساعدة الفرد على اكتشاف المعنى لحياة.

ويقوم العلاج بالمعنى على ثلاث ركائز أساسية، وتشكل سلسلة مترابطة وهي حرية الإرادة، وحرية الإنسان للاختيار في معاشة الحياة من أفعاله وتصرفاته والخبرات والاتجاهات التي يتخذها للملاءمة مع ما يحدث له في حياته، وإدارة المعنى، وهي محاولة الفرد للبحث عن المعنى لحياته، وتعد القوة الجوهرية للحياة، وغياب المعنى عن الحياة يؤدي إلى خواء المعنى والذي يؤدي إلى الفراغ الوجودي المسبب للعصاب، ومعنى الحياة بأن يكون هناك معنى لحياة الإنسان حتى في أشد الظروف قسوة، والمعاناة الشديدة فعلى الرغم من هذه المعاناة فهي تحمل في طياتها كثيراً من المعاني (محمد ومعوذ، 2012)، واعتمدت الباحثة على استعمال فنيات المقصد المتناقض، والحوار السقراطي، وتششت التفكير (الفكر)، والتحليل بالمعنى، والوعي بالقيم، والقصة الرمزية، والمسرحيات الفنية القائمة على المعنى (اللوجودراما) في البرنامج الإرشادي.

يهدف البرنامج الإرشادي المستعمل في الدراسة الحالية إلى هدف رئيس وهو تحسين صورة الذات لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية بأسس ومبادئ العلاج بالمعنى ويتفرع منه الأهداف الآتية:

- تنمية استحقاق واحترام الذات عند الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية عن طريق التغلب على عقدة النقص.
- القدرة على التعامل، ومواجهة المواقف الضاغطة، وتحديات الحياة.
- الوصول إلى التبصر إلى أن الإعاقة ليست عائقاً لإيجاد المعنى للحياة، ولا تمنع من تحقيق الذات.
- تغيير المشاعر والنظرة السلبية تجاه الإعاقة الحركية.
- رفع وزيادة تقدير الذات، والثقة بالنفس لدى المسترشدين من ذوي الإعاقة.
- الوعي وإدراك قدرات، وإمكانات المسترشدين، والتركيز على جوانب القوة، والجوانب الإيجابية لشخصياتهم.
- النظرة الإيجابية للحياة، والتفاؤل بتحدي الإعاقة لإثبات الجدارة، والأهلية وفاعلية الذات.

- إيجاد هدف حقيقي محدد وأصيل يسعون لتحقيقه، وتنمية المعنى، وقيمة الحياة.
- القدرة على التوجه والتخطيط الإيجابي نحو المستقبل.

خطوات إعداد البرنامج الإرشادي:

تم إعداد البرنامج الإرشادي بمراجعة الأدبيات النفسية، والدراسات السابقة التي تناولت صورة الذات لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية للوقوف على أهم العوامل المؤثرة عليها التي من الممكن أن تسبب في اضطرابها والتي تناولت الطرق والأساليب العلاجية والوقائية ومنها (أحمد، 2020؛ الجمعان وعبادي، 2018؛ جمعة، 2021؛ زيادة، 2015؛ أبو زيد وآخرون، 2017؛ عماري وآخرون، 2015؛ فتيحة، 2019؛ فراحي وبوحميدي، 2020؛ مسعودية، 2019؛ الميسوم، 2016؛ Jozwiak، 2016)، كذلك مراجعة الدراسات السابقة، والبحوث والكتابات الأدبية في العلوم النفسية والتربية التي تناولت العلاج بالمعنى ومنها: (حنتول، 2018؛ خطاب، 2015؛ خضير وآخرون، 2016؛ زيادة، 2015؛ عبد الرحمن، 2016؛ عليوة وآخرون، 2021؛ فرانكل، 2004؛ محمد ومعوذ، 2012؛ مراد وصابر، 2021؛ Moein & Houshyar، 2015)، وبعدها عرض على عدد (5) من الخبراء والمختصين في علم النفس والتربية لتحكيم للتأكد من ملائمة البرنامج للهدف الذي صمم من أجله، ومناسبة الفنيات والأساليب المستعملة في البرنامج، وإضافة أية ملاحظات أو اقتراحات يرونها مناسبة.

مراحل تنفيذ البرنامج الإرشادي القائم على العلاج بالمعنى:

تم تنفيذ البرنامج الإرشادي المعد في الدراسة الحالية من خلال الخطوات الآتية:

المرحلة الأولى: تم تحديد الخط القاعدي للمجموعة التجريبية، وبناء العلاقة الإرشادية بين المرشدة والمسترشدين والتعريف ببرنامج العلاج بالمعنى، وتحديد أهم الأسباب التي أدت إلى اضطراب الصورة الذاتية لدى المشاركين في المجموعة الإرشادية، وذلك من الحوار والمناقشة والسؤال (السقراطي)، والتغذية الراجعة، وإعادة الصياغة.

المرحلة الثانية: تمت العملية العلاجية والإرشادية من الفنيات والأساليب العلاجية للعلاج بالمعنى من أجل اكتساب أعضاء المجموعة الإرشادية الطرق والمهارات اللازمة لاكتشاف معنى هادف للحياة، واتخاذ القرار المناسب لهم وتحمل المسؤولية من حرية الإرادة وإرادة المعنى، واكتشاف القدرات الكامنة في شخصياتهم واستغلالها.

المرحلة الثالثة: إنهاء وتقييم البرنامج الإرشادي بعد أن تم اكساب المسترشدين المعنى الحقيقي لحياتهم، وتحديد الهدف الذي ينبغي أن يسعوا لتحقيقه، والذي يعطي معنى حقيقيا لحياتهم، واكتساب القدرة على مواجهة المواقف الضاغطة في حياتهم، واكتساب الثقة في النفس، وتقدير الذات، وتحسن الصورة الذاتية عن طريق تغيير نظرتهم للإعاقة والمعاناة.

المرحلة الرابعة: متابعة المجموعة التجريبية للتأكد من استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي، وإعطاء التغذية الراجعة.

الفئة المستهدفة: الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية الذين يعانون من صورة ذات سلبية من الراشدين تراوحت أعمارهم من (30 - 42) سنة.

عدد جلسات البرنامج الإرشادي: بلغ عدد جلسات البرنامج الإرشادي (14) جلسة إرشادية بواقع جلستين كل أسبوع.

مدة الجلسة: ساعة ونصف.

مكان إقامة جلسات البرنامج الإرشادي: الجمعية العمانية لذوي الإعاقة محافظة مسقط، سلطنة عُمان.

تقييم البرنامج الإرشادي

- تم تقييم البرنامج الإرشادي بالمقارنة بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي والبعدي لمقياس صورة الذات، والمقارنة بين المقياس القبلي والبعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية، وإجراء مقارنة الفروق فيما بينهم.

إجراءات الدراسة:

- إجراء دراسة استطلاعية وزيارة ميدانية للجمعية العمانية لذوي الإعاقة لتأكد من وجود مشكلة الدراسة.
- تحديد العينة المستهدفة للدراسة الحالية.
- أخذ الموافقات اللازمة لأجراء لإجراء الدراسة.
- اختيار مقاييس الدراسة مقياس صورة الذات من إعداد الجمعان والعبادي (2018)
- اختبار الصدق الظاهري (صدق المحكمين) لمقياس الدراسة بعرض مقياس صورة الذات على (7) من الخبراء والمختصين في علم النفس والإرشاد النفسي لتحكيم.
- إجراء التعديلات اللازمة على مقياس الدراسة التي أوصى بها المحكمون الأفضل، وإخراج مقياس صورة الذات بصورته النهائية.
- اختبار الخصائص (السيكومترية) بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية لحساب الصدق، والثبات لمقياس الدراسة.
- تصميم البرنامج الإرشادي القائم على العلاج بالمعنى.
- اختبار الصدق الظاهري للبرنامج بعرض البرنامج على (5) محكمين من المختصين والخبراء في علم النفس والإرشاد النفسي.
- إجراء التعديلات والتوصيات من المحكمين للبرنامج الإرشادي، وإخراج البرنامج بصورته النهائية.
- تطبيق مقياس الدراسة على مجتمع الدراسة، واختيار عينة الدراسة الفعلية من الحاصلين على درجات منخفضة في مقياس صورة الذات، وتم اختيار (16) شخصا، تم توزيعهم لمجموعتين تجريبية وضابطة (ن=1، ن=8).
- تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على العلاج بالمعنى بواقع جلستين في الأسبوع.
- إنهاء البرنامج الإرشادي، وتطبيق المقياس البعدي للمجموعة التجريبية.
- التأكد من استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي من المقياس التتبعي بعد شهرين (8 أسابيع) من انتهاء جلسات البرنامج الإرشادي، وإعطاء التغذية الراجعة.
- جمع بيانات الدراسات، وتحليلها، واستخراج النتائج.
- تفسير النتائج، والخروج بتوصيات الدراسة.

الأساليب الإحصائية:

لتحليل بيانات الدراسة استعملت الباحثة برنامج (SPSS)، واعتمدت على الاختبارات (اللامعلمية) (اللابارمترية) نظرا لصغر حجم عينة الدراسة، وهذه الأساليب تمثلت في:

1. اختبار (Mann-Whitney U test) للعينتين المستقلتين للتحقق من الفرضية الأولى، ولتحقق من تكافؤ المجموعة التجريبية والضابطة في المقياس القبلي قبل تطبيق البرنامج الإرشادي.
2. اختبار (ولكوكسون) (Wilcoxon signed rank test) للعينتين المرتبطتين للتحقق من صحة الفرضيتين الثانية والثالثة.

نتائج الدراسة وتفسيرها

- نتائج الفرض الأول وتفسيره: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس صورة الذات للأشخاص ذوي الإعاقة الحركية لصالح المجموعة التجريبية يعزي للبرنامج الإرشادي المطبق في الدراسة.

للتحقق من صحة الفرضية تم استعمال اختبار (Mann-Whitney U test)، لمعرفة الفروق في الرضا عن صورة الذات في القياس البعدي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية والجدول (2) يوضح النتائج.

جدول (2) نتائج اختبار (مان ويتني) لدلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للرضا عن صورة الذات

محاور المقاييس	المجموعة	ن	متوسط الرتب (mdn)	مجموع الرتب	قيمة (z)	قيمة الاختبار (U)	مستوى الدلالة	حجم الأثر (n)
صورة الذات الاجتماعية	التجريبية	8	12.50	100	-3.37	0.000	.001	كبير جدا
	الضابطة	8	4.50	36				
صورة الذات المدركة	التجريبية	8	12.50	100	-3.39	0.000	.001	كبير جدا
	الضابطة	8	4.50	36				
صورة الذات المثالية	التجريبية	8	11.69	93.50	-2.60	6.500	.007	كبير جدا
	الضابطة	8	5.31	42.50				
صورة الذات ككل	التجريبية	8	12.50	100	-3.38	0.000	.001	كبير جدا
	الضابطة	8	4.50	36				

أظهرت نتائج اختبار (مان ويتني) في جدول (2) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للرضا عن صورة الذات ككل حيث كان متوسط الرتب للمجموعة التجريبية ($Mdn=12.50$) أعلى بدلالة إحصائية من متوسط المجموعة الضابطة ($Mdn=4.50$)، حيث بلغت قيمة إحصائي الاختبار ($U=0.000$)، بقيمة احتمالية ($p=0.001$) أقل من مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$). وعلى مستوى المحاور الفرعية كانت جميع الفروق لصالح المجموعة التجريبية مما يدل ذلك على أن البرنامج الإرشادي المطبق أسهم في رفع مستوى رضا أفراد العينة عن صورة الذات لديهم. وفي ضوء ما سبق عرضه نقبل الفرضية السابقة.

تفسر الباحثة هذه النتائج إلى أن العلاج بالمعنى قد أسهم في تحسين صورة الذات السلبية لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية، من مساعدتهم على إدراك أن الحياة تظل ذات قيمة ومعنى تحت كل الظروف، ويمكن اكتشاف المعنى حتى في الجوانب المأساوية والسلبية التي يمر بها الفرد، وأنه يمكن تحويل هذه الظروف المأساوية إلى انتصار حقيقي من الاتجاه الذي نسلكه نحو هذه الظروف، وتحمل المسؤولية تجاه قراراتنا وسلوكياتنا.

كما يمكن تفسير النتائج من الإطار النظري، والدراسات السابقة حيث صورة الذات تتأثر بالعديد من العوامل منها صورة الجسم، ووجود الإعاقة الحركية تعيق الفرد من التنقل، وتحد من قدراته الجسدية مما يجعله يعتمد على الآخرين في العديد من جوانب حياته، فيشعر بالعجز والنقص فينظر إلى نفسه بصورة سلبية، ويركز على الجانب المفقود لديه دون النظر إلى الجوانب الإيجابية في شخصيته (العبد الله، 2013؛ Jozwiak, 2016)، فعملت فنيات واستراتيجيات العلاج بالمعنى على المساهمة في تقبل الفرد لذاته، وتحقيق الرضا نحو الذات، وساعدتهم على التنفيس الانفعالي، والتعبير عن مشاعرهم نحو: الإعاقة بطريقة آمنة وصحية، والبعد عن التمرکز حول الذات، والنظرة التفاؤلية الإيجابية نحو الذات والمستقبل، والانشغال بهدف أصيل، وقضايا يؤمنون بها، ويجعلونها رسالة لحياتهم، كذلك مكنهم العلاج بالمعنى على استثارة الدافعية لديهم، والبحث عن المعنى خارج ذاتهم، والانفتاح نحو الحياة، والاستمتاع بما تحتويه من معاني إيجابية تستحق أن يعيشها الفرد، وأيضاً ساعدتهم على تغيير نظرتهم للإعاقة على أنها

تحدٍ، وأنه يمكن إيجاد معنى للحياة بالرغم من الألم والمعاناة، فكان له الأثر الإيجابي في تغيير نظرتهم لذواتهم، وتقديرهم لأنفسهم مما أسهم في تحسن صورة الذات، بخلاف المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج الإرشادي، ولم يتم مساعدتها للتخلص من الفراغ الوجودي الذي يسببه خلو الحياة من المعنى، فلم تتغير مفاهيمهم المرتبطة بالإعاقة الحركية التي أدت لتكوين صورة ذات سلبية.

وفد جاءت نتائج الدراسة الحالية متفقة مع العديد من الدراسات السابقة التي أكدت فاعلية العلاج بالمعنى للتخفيض، والتخلص من الاضطرابات، والمشكلات النفسية التي يعاني منها بعض فئات ذوي الإعاقة كدراسة (البليهي) (2022)، والتي أشارت إلى فاعلية العلاج بالمعنى لتخفيف من قلق المستقبل على عينة من ذوي الإعاقة البصرية، ودراسة عليوة وآخرين (2021) والتي أثبتت فاعلية العلاج بالمعنى لتحسين الأمل في الحياة لذوي الإعاقة الحركية، ودراسة مراد وصابر (2021) والتي أشارت إلى فاعلية العلاج بالمعنى لتنمية التوجه الإيجابي نحو الحياة لذوي الإعاقة البصرية، وإتفقت مع نتائج دراسة كل من (Kendrick, 2021؛ winter& Turner, 2021؛ Marshall& Tate, 2022؛ Brown& Smith, 2023) التي أشارت إلى فاعلية العلاج بالمعنى في تحسين صورة الذات.

نتائج الفرض الثاني وتفسيره: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس صورة الذات لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية لصالح القياس البعدي تعزى لبرنامج الإرشاد الجمعي المطبق في هذه الدراسة.

للتحقق من صحة الفرضية تم استعمال اختبار (ولكوكسون) (Wilcoxon signed rank test) للعينتين المرتبطتين لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الرتب الموجبة والسالبة لدرجات أفراد العينة والجدول (3) يوضح النتائج.

جدول (3) نتائج اختبار (ولكوكسون) ودلالته الإحصائية بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي لمقياس صورة الذات

الرتب	العدد	متوسط الرتب (Mdn)	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة
صورة الذات الاجتماعية	0	0.00	0.00	-2.52	.012
الموجبة	8	4.50	36.00		
التساوي	0				
المجموع	8				
صورة الذات المدركة	0	0.00	0.00	-2.53	.012
الموجبة	8	4.50	36.00		
التساوي	0				
المجموع	8				
صورة الذات المثالية	2	1.50	3.00	-2.53	.012
الموجبة	6	5.50	33.00		
التساوي	0				
المجموع	8				
صورة الذات ككل	0	0.00	0.00	-2.53	.012
الموجبة	8	4.50	36.00		
التساوي	0				
المجموع	8				

يتضح من الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية السالبة والموجبة على مستوى صورة الذات ككل مما يدل ذلك على أن درجات أفراد العينة في القياس البعدي أعلى بدلالة إحصائية من القياس القبلي، حيث بلغت قيمة إحصائي الاختبار ($z=-2.53$)، وقيمة احتمالية ($p=0.012$) أقل من مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وعلى مستوى المحاور الفرعية جاءت أيضا الفروق لصالح الرتب الموجبة مما يدل ذلك على أن درجات القياس البعدي أعلى من القياس القبلي، وفي ضوء ما تقدم نقبل الفرضية السابقة.

تفسر الباحثة أن ارتفاع استجابات الأفراد من المجموعة التجريبية في القياس البعدي يعود إلى طبيعة العلاج بالمعنى واحتوائه على العديد من الفنيات والأنشطة والتدريبات التي مكنتهم من مواجهة جوانب رئيسة لدى أفراد المجموعة التجريبية، واكتساب المهارة والقدرة على التعامل مع ضغوطات، وتحديات الحياة التي يمرون بها وإدارة القلق، حيث أشار (فرانكل، 2004) أن الفراغ الوجودي سببه خلو الحياة من المعنى، وهو المسبب الرئيس للأمراض العصابية كالقلق والاكتئاب، فوجود المعنى يبعث على السعادة بالتمسك بهذا المعنى.

وفي هذا الصدد قامت الباحثة بالتركيز على تدريب المجموعة التجريبية على الفنيات التي تساهم من التخلص من العصاب الوجودي كالتدريب على إيقاف الإيمان الفكري، وصرف التفكير، وتشتيت الانتباه عن الإعاقة، والتدريب على تقييم الذات، والتركيز على نقاط القوة والإمكانيات، والقدرة، واستغلالها الاستغلال الصحيح، كما ساهم تدريب المجموعة التجريبية على إعادة البناء المعرفي للمواقف التي تؤدي إلى انخفاض معنى الحياة، وتحمل المسؤولية الذاتية، وذلك بإدراك أن هناك سلوكيات مريحة يمكن اتخاذها مهما بلغت شدة الموقف، كل هذه الاستراتيجيات والفنيات تم اختيارها بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، والإطار النظري التي تناولت خصائص الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية، وتم التأكد من فعاليتها في العديد من الدراسات السابقة.

وبما أن الإنسان جزء من المجتمع يؤثر ويتأثر به، ويسعى للمحافظة على صورته الذاتية من التفاعل الاجتماعي، فالشخص الذي ينظر لذاته بصورة إيجابية يطور أساليب تكيفيه تساعده على الاندماج في المجتمع، ويتغلب على التحديات والصعاب، ويشعر بقيمة نفسه، ويكون واقعا ومتقائلا بدرجة عالية، لذلك ركز البرنامج الإرشادي على إكساب أعضاء المجموعة التجريبية بعض المهارات الاجتماعية مثل: تنمية التفاعل الاجتماعي، وتكوين علاقات اجتماعية سوية، وتنمية التوجه الإيجابي، نحو المواقف الاجتماعية، كل هذا ساهم في زيادة الانتماء للمجتمع والإيمان بأنهم جزء من هذا المجتمع، وأن لهم دورا فعالا وبارزا فيه، أدى إلى زيادة الثقة بالنفس، وتقديرهم لذاتهم، وتحسين صورة الذات.

جاءت الدراسة الحالية متفقة مع الدراسات السابقة التي أثبتت أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، ويوجد أثر إيجابي لاستعمال العلاج بالمعنى كدراسة كل من حنتول (2018) في تحسين مستوى التوافق النفسي لذوي الإعاقة الحركية، ودراسة خطاب (2015) في تحسين تقدير الذات وتنمية الذكاء الوجداني، ودراسة زيادة (2015) لتخفيض اضطراب صورة الجسم للأشخاص ذوي الإعاقة الحركية، ودراسة Moein& Houshyar (2015) في تحسين احترام الذات، والتكيف لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الجسدية، ودراسة (Green& Taylor 2023) التي أثبتت فاعلية العلاج بالمعنى في تحسين الثقة بالنفس من الغاية للأشخاص الذين يعانون من صعوبات التعلم.

نتائج الفرض الثالث وتفسيره: توجد فروق غير دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس صورة الذات لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية.

وللتحقق من صحة الفرضية تم استعمال اختبار (ولكوكسون) (Wilcoxon signed rank test) للعينتين المرتبطتين لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية والجدول (4) يوضح النتائج.

جدول (4) نتائج اختبار (ولكوكسون) ودلالته الإحصائية بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي لمقياس صورة الذات

محاور المقياس	الرتب	العدد	متوسط الرتب (Mdn)	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة
صورة الذات الاجتماعية	السالبة	1	1.00	1.00	-1.00	.317
	الموجبة	0	0.00	0.00		
	التساوي	7				
	المجموع	8				
صورة الذات المدركة	السالبة	1	1.00	1.00	-1.00	.317
	الموجبة	0	0.00	0.00		
	التساوي	7				
	المجموع	8				
صورة الذات المثالي	السالبة	1	1.00	1.00	-1.00	.317
	الموجبة	0	0.00	0.00		
	التساوي	7				
	المجموع	8				
صورة الذات ككل	السالبة	3	2.00	6.00	-1.633	.102
	الموجبة	0	0.00	0.00		
	التساوي	5				
	المجموع	8				

يتضح من نتائج الجدول (4) أن قيمة اختبار (ولكوكسون) جاءت غير دالة إحصائياً لجميع محاور المقياس وللمقياس ككل حيث جاءت القيمة الاحتمالية للاختبار أعلى من مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وعليه نقبل الفرضية السابقة مما يدل ذلك على وجود فروق غير دالة إحصائياً بين القياسين البعدي والتتبعي، وهذا يعني ثبات أثر البرنامج التدريبي.

تفسر الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين التتبعي والبعدي، ذلك يدل على استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي بعد مرور شهرين من الانتهاء من تطبيق البرنامج، ويعود إلى ما يتمتع به البرنامج الإرشادي المطبق من فنيات ساهمت باستمراريته، حيث كان توصلهم للقيم ذات المعاني الهادفة وإدراكها، من أسس العلاج بالمعنى كحرية الإرادة، وإدارة المعنى ومعنى الحياة، وغيرها من الفنيات المستعملة التي ساهمت في اكتشاف القيم الابتكارية، وإيجاد القيم التجريبية، والاتجاهية، واكتسابهم مهارات تغيير الاتجاهات نحو المواقف القدريّة التي لا يمكن تغييرها.

وأيضاً التدريب على التحليل بالمعنى للأهداف والطموحات، واكتساب القدرة على التخطيط والتوجه الإيجابي نحو المستقبل والوعي بأهمية تحمل المسؤولية تجاه تحقيق الأهداف، كل ذلك ساهم في تغيير إيجابي لنظرة الفرد نحو نفسه، وإيجاد معنى هادف لحياته، والإقبال على الحياة بكل تفاؤل رغم الإعاقة، وكان لاستعمال النشاط البيتي الأثر البالغ في انتقال مفعول التدريب من الجلسات الإرشادية إلى الحياة اليومية، وجعله عادة من العادات التي يمارسونها كل يوم.

ومن منطلق أن الإنسان يسعى للمحافظة على صورته الذاتية من الامتثال لنظرة الآخرين وتقليدهم، وهذا يعني انعكاس صورة شخص يراه بقوة جيدة، ويقوم بتقليده (الميسوم، 2016)، فقد احتوى البرنامج الإرشادي على العديد من النماذج الناجحة والمؤثرة من ذوي الإعاقات المختلفة الذين قهروا وتحذوا الإعاقة فأصبحوا قدوة يقتدى بها، مما دفع أفراد المجموعة التجريبية إلى تغيير نظرتهم

نحو الحياة، ونحو أنفسهم، وزيادة ثقتهم بقدراتهم، والنظر إلي مواطن القوة لديهم، والانطلاق لتحقيق الأهداف، والنظر للإعاقة لى أنها تحد يمكنهم التغلب عليه.

وتأتي نتائج هذه الدراسة متفقة مع الدراسات السابقة التي أثبتت استمرارية فاعلية العلاج بالمعنى في خفض العديد من الاضطرابات والمشكلات النفسية على عينات مختلفة من ذوي الإعاقة (كالإعاقة السمعية والبصرية والحركية)، كدراسة عبد الرحمن (2016) التي أثبتت استمرار فاعلية العلاج بالمعنى في تحسين الهدف عن الحياة لذوي الإعاقة السمعية، ودراسة عزام (2015) واستمرار فاعلية العلاج بالمعنى في تحقيق الرضا عن الحياة لذوي الإعاقة الحركية، ودراسة خضير وآخرين (2016) في استمرارية العلاج بالمعنى في تنمية الوعي المتسامي لذوي الإعاقة البصرية.

توصيات الدراسة

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من فاعلية البرنامج الإرشاد الجمعي القائم على العلاج بالمعنى في تحسين صورة الذات لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية، وبما أثبتته الدراسات السابقة، والإطار النظري للدراسة، فإن الباحثة توصي بالآتية:

- 1- الاستفادة من البرنامج الإرشادي المطبق في الدراسة الحالية من المختصين والمهتمين في علم النفس والإرشاد النفسي، والعاملين في مراكز تأهيل ذوي الإعاقة لتحسين صورة الذات للذين يحملون صورة ذات سلبية.
- 2- تصميم برامج إرشادية قائمة على العلاج بالمعنى لمساعدة الأشخاص من ذوي الإعاقة على التغلب على الاضطرابات والمشكلات النفسية التي يعانون منها.

مقترحات الدراسة:

- 1- إجراء المزيد من الدراسات على فئة ذوي الإعاقة بشكل عام، وذوي الإعاقة الحركية بشكل خاص؛ للوقوف على أهم المشاكل، والصعوبات، والاضطرابات النفسية التي يعانون منها، والعمل على إيجاد الحلول المناسبة للتغلب عليها.
- 2- تصميم برنامج إرشاد جمعي قائم على العلاج بالمعنى لخفض قلق المستقبل، ولتحسين صورة الجسم لدى ذوي الإعاقة الحركية.

قائمة المصادر والمراجع باللغة العربية

- أحمد، أ. (2020). وصمة الذات كمنبئ بالتشوهات المعرفية وصعوبة التنظيم الانفعالي لدى المعاقين حركيا. *المجلة التربوية*، (72)، 152-191.
- إسماعيل، ح. (2020). فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج بالمعنى لتنمية إدارة الوقت وعلاقته بفاعلية الذات لدى عينة من طالبات الجامعة. *مجلة التربية*، 17(93)، 78-112.
- البليهي، ع. (2022). فاعلية برنامج إرشاد قائم على المعنى لخفض القلق الاجتماعي لدى المراهقين المكفوفين. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية*، 22(1)، 69-91.
- توهامي، س، ولكل، م. (2021). نوعية التعلق وصورة الذات عند الطفل المعاق حركيا. *مجلة روافد لدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية*، 5(2)، 660-681.
- الجمعان، ص ، والعبادي، ف. (2018). صورة الذات العامة وعلاقتها بالتمرد التانفسي لدى طلبة مرحلة الدراسة المتوسطة. *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية*، 43(1)، 22-47.
- حنتول، أ. (2018). فاعلية العلاج بالمعنى كأسلوب إرشادي في تحسين التوافق النفسي لذوي الإعاقة الحركية الناجمة عن الحوادث المرورية دراسة تجريبية على عينة من الشباب الجامعي". *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 1(6)، 212-238.
- خضير، أ ، وحسين، م ، وسعفان، م. (2016). فاعلية العلاج بالمعنى في تنمية الوعي المتسامي لدى المراهقين ذوي الإعاقة الحركية. *مجلة التربية*، (16)، 97-116.
- خطاب، ر. (2015). فاعلية العلاج بالمعنى في إدارة قلق المستقبل وأثره في تحسين تقدير الذات وتنمية النكاه الوجداني لدى الطلاب الصم. *مجلة التربية الخاصة*، (12)، 362-426.
- زيادة، ش. (2015). فاعلية العلاج بالمعنى في خفض اضطراب صورة الجسم وتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى المعاقين حركيا (رسالة ماجستير غير

- منشورة). جامعة أسيوط. أبو زيد، ن، وشكري، ك، وعكاشة، خ. (2017). بعض متغيرات البيئة الاجتماعية وعلاقتها بمفهوم الذات لدى الأطفال المعاقين حركيا، دراسة بين الذكور والإناث. *مجلة العلوم البيئية، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس*. 2(40)، 119-157.
- الصفدي، ع. (2007). *الإعاقة الحركية والشلل الدماغي*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- عبد الرحمن، م. (2016). فاعلية برنامج قائم على المعنى لتحسين الهدف من الحياة لدى مجموعة من المراهقين الصم. *مجلة التربية*، 4(168)، 398-447.
- العبد الله، ف. (2013). صورة الجسد لدى المرأة وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية. *مجلة دراسات نفسية*، (8)، 59 — 82.
- عزلم، ش. (2015). العلاج بالمعنى كمدخل لتحقيق الرضا عن الحياة لدى المعاقين حركيا. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، 5(38)، 1009-1078.
- عليوة، س، والحنائي، ر، وحسن، ع. (2021). فاعلية برنامج بالمعنى لتحسين الأمل لدى المراهقين المعاقين حركيا. *مجلة كلية التربية*، (102)، 23-46.
- فراجي، س، وبوحبيدي، ح. (2020). *صورة الذات وعلاقتها بصورة الذات لدى الأشخاص المعاقين حركيا جراء حوادث المرور - دراسة عيادية لحالة واحدة - (رسالة ماجستير غير منشورة)*. جامعة يحيى فارس.
- فرانكل، ف. (1982). الإنسان يبحث عن معنى مقدمة في العلاج بالمعنى التكاملي بالذات (طلعة منصور، مترجم). دار القلم.
- فرنكل، ف. (2004). *إرادة المعنى أسس وتطبيقات العلاج بالمعنى* (إيمان فوزي، مترجم). دار زهراء الشرق.
- كلش، م. (2018). الأمن النفسي لدى التلامذة المعاقين حركيا. *مجلة أبحاث الذكاء والقدرات العقلية*، (15)، 507-526.
- متولي، ف. (2018). *مشكلات الإعاقة الحركية وطرق العلاج*. دار المؤسسة العربية للنشر والتوزيع.
- محمد، س، ومعووض، محمد. (2012). *العلاج بالمعنى النظرية — الفنيات — التطبيق*. دار الفكر العربي.
- مراد، ه، وصابر، س. (2021). فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج بالمعنى في تنمية التوجه الإيجابي نحو الحياة لدى طلبة الجامعة المكفوفين. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 12 (22)، 430-478.
- مسعودية، ه. (2019). *صورة الذات عند المرأة المعنفة والديا* (رسالة ماجستير منشورة). جامعة العربي بن مهيدي.
- المهيرة، ع، والحويان، ع، والحوالدة، م، والنجدات، ح. (2018). مستوى الضغوط النفسية والمرونة النفسية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة الأردنية. *دراسات العلوم التربوية*، 45(1)، 233-248.
- الميسوم، ب. (2016). *صورة الذات في العائلة في ضوء بعض المتغيرات - نوع العائلة، المستوى التعليمي للوالدين* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة وهران.

Refrence:

- Abdul Rahman, M. (2016). The Effectiveness of a Meaning-Based Program to Improve the Life Purpose Among a Group of Deaf Adolescents (in Arabic). *Education Journal*, 4(168), 398-447.
- Abu Zaid, N., & Shukri, K., & Akasha, K. (2017). Some Social Environment Variables and Their Relationship to Self-Concept among Physically Disabled Children, a Study Between Males and Females (in Arabic). *Journal of Environmental Sciences, Institute of Environmental Studies and Research, Ain Shams University*. 2(40), 119-157.
- Ahmed, A. (2020). Self-Stigma as a Predictor of Cognitive Distortions and Emotional Dysregulation Among Physically Disabled Individuals (in Arabic). *Educational Journal*, (72), 152-191
- Al-Balaih, A. (2022). The Effectiveness of a Guidance Program Based on Meaning Therapy to Reduce Social Anxiety Among Blind Adolescents (in Arabic). *Al-Zarqa Journal of Humanities Research and Studies*, 22(1), 69-91.
- Aliwa, S., & Bouhamed, H. (2020). *Self-Image and Its Relationship to Self-Concept Among Physically Disabled Individuals Due to Traffic Accidents - A Clinical Study of a Single Case* - (Unpublished Master's Thesis) (in Arabic). Dr. Yahya Fares University. Medea.
- Al-Jumaa, S., & Al-Abbadi, F. (2018). General Self-Image and Its Relationship to Respiratory Rebellion
○ Among Middle School Students (in Arabic). *Basra Research Journal for Humanities Sciences*, 43(1), 22-47.
- Al-Maisoum, B. (2016). Self-Image in the Family in Light of Some Variables - Family Type, Educational Level of Parents (Unpublished Master's Thesis) (in Arabic). Oran University
- Al-Muhaira, et al. (2018). The Level of

- Psychological Pressure and Psychological Resilience Among Students with Special
- Needs at the University of Jordan (in Arabic). *Educational Sciences Studies*, 45(1), 233-248.
- Al-Safadi, I. (2007). *Physical Disability and Cerebral Palsy* (in Arabic). Dar Al-Yazouri for Scientific Publishing and Distribution.
- Azam, S. (2015). Meaning Therapy as an Approach to Achieving Life Satisfaction Among Physically Disabled Individuals (in Arabic). *Studies in Social Service and Humanities*, 5(38), 1009-1078.
- Brown, K. L., & Smith, J. (2023). Exploring the impact of meaning-centered interventions on self-image in individuals with disabilities. *Journal of Counseling Psychology*, 70(2), 201-215.
- Frenkel, V. (2004). *The Will to Meaning: Foundations and Applications of Meaning Therapy* (in Arabic) (Iman Fawzi, Translator). Dar Zahraa Al-Sharq.
- Frenkel, V. (1982). *Man's Search for Meaning: An Introduction to Self-Transcendent Meaning Therapy* (Mansour, Translator) (in Arabic). Dar Al-Qalam.
- Green, R., & Taylor, W. (2023). Meaning-centered therapy for adolescents with learning disabilities: Building self-confidence through purpose. *Education and Mental Health Journal*, 15(1), 89-102.
- Hantoul, A., (2018). The Effectiveness of Meaning Therapy as a Counseling Approach in Improving Psychological Adjustment for Youth with Physical Disabilities Resulting From Traffic Accidents: An Experimental Study on a Sample of University Youth (in Arabic). *Journal of Psychological and Educational Sciences*, 1(6), 212-238.
- Ismail, H. (2020). The Effectiveness of a Guidance Program Based on Meaning Therapy to Develop Time Management and Its Relationship to Self-Efficacy Among a Sample of University Female Students (in Arabic).
 - *Education Journal*, 17(93), 78-112.
- Jozwiak, W. (2016). Stigma and self- image in people with physical Disabilities: Qualitative Research Report. *Men disability Society*, 4 (34), 33-50.
- Kalash, M. (2018). Psychological Security Among Physically Disabled Students (in Arabic). *Journal of Intelligence and Mental Abilities Research*, (15), 507-526.
- Kendrick, M. (2021). Meaning-centered therapy for individuals with disabilities: A pilot study. *Journal of Humanistic Psychology*, 61(4), 467-485.
- Khattab, R. (2015). The Effectiveness of Meaning Therapy in Managing Future Anxiety and Its Impact on Improving Self-Esteem and Emotional Intelligence Development Among Deaf Students (in Arabic). *Journal of Special Education*, (12), 362-426.
- Khudair, A., & Hussein, Mohammed & Saafan, Mohammed. (2016). The Effectiveness of Meaning Therapy in Developing Spiritual Awareness Among Adolescents with Physical Disabilities (in Arabic). *Education Journal*, (16), 97-116.
- Marshall, J., & Tate, L. (2022). Empowering disabled women in the workplace through logotherapy: A quasi-experimental study. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 58(4), 250-267.
- Masoudia, H. (2019). *Self-Image Among Abused Women and Their Mothers* (Published Master's Thesis) (in Arabic). Arabi Bin Mahdi University.
- Mohamed, S., & Maawad, M. (2012). *Meaning Therapy: Theory, Techniques, and Application* (in Arabic). Dar al fekr Al Arabi.
- Moein, I., & Houshyar, F. (2015). The effect of logo therapy on Improving self-esteem and adjustment physical disabled people. *GESJ: Education science and psychology*, 5(37), 3-13.
- Mutawalli, Fikri. (2018). *Problems of Physical Disability and Treatment Methods* (in Arabic). Arab Institution for Publishing and Distribution.
- Murad, H., & Saber, S. (2021). The Effectiveness of a Guidance Program Based on Meaning Therapy in Developing Positive Life Orientation Among Blind University Students (in Arabic). *Scientific Research Journal in Education*, 12(22), 430-478.
- Tohami, S., & Lakhal, M. (2021). Attachment Quality and Self-Image in Physically Disabled Children (in Arabic). *Rivad Journal of Scientific Studies and Research in Social and Human Sciences*, 5(2), 660-681.
- Winter, L., & Turner, J. (2021). Reconstructing life meaning after physical disability due to accidents: A quasi-experimental approach. *Canadian Journal of Rehabilitation Studies*, 45(2), 115-130.
- Ziyada, S. (2015). *The Effectiveness of Meaning Therapy in Reducing Body Image Disorders and Developing Social Competence Among Physically Disabled Individuals* (Unpublished Master's Thesis) (in Arabic). Assiut University.

The Practice of Authoritarian Leadership by Principals in Public Schools of Kafr Qasim and its Impact on Teacher Performance from Teachers' Perspectives

Ms. Nelly Mohamed Amer

1 PhD student, Department of Educational Administration, College of Graduate Studies, Arab American University

Ramallah, Palestine

Orchid No: 0009-0005-2701-9718

Email: nialyame@gmail.com

Received:

17 Nov. 2024

Revised:

17 Nov. 2024

Accepted:

13 May. 2025

*Corresponding Author:
Nelly Mohamed Amer

Email:
nialyame@gmail.com

Citation:
<https://journals.qou.edu/index.php/nafsia>

2023©jresstudy.
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](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Abstract

Objectives: The study aimed to identify the practice of authoritarian leadership by principals in public schools of Kafr Qasim and its impact on teacher performance from teachers' perspectives.

Methods: In order to achieve the objectives of the study, the researcher used the qualitative curriculum by conducting a research interview with a sample of Kafr Qasem government schools, and the community may be formed of 110 male and female teachers, and a sample was chosen in the purposeful way that amounted to 15 teachers

Results: The results of the study showed that 60% of the teachers believe that their principals do not practice an authoritarian style, as the relationship between them and their principals is dominated by cooperation and participation and they practice a democratic style. They believe that authoritarian leadership cannot be an effective leadership, because it is an authoritarian leadership that does not trust and support teachers, as they see. The principal's authoritarianism and lack of trust in teachers lead to a decline in performance because the principal is the first supporter, and the absence of his support reduces the performance of teachers. In addition, the principal's lack of consideration for teachers' conditions and needs makes them feel hatred and resentment reflected on their performance. Teachers professionally and morally, and the importance of applying distributive justice in the quorum, organizational and corrective among teachers, and enhancing the organizational climate that stimulates collaborative work and creativity.

Recommendations: The study recommended the necessity of eliminating authoritarian practices and enhancing democratic practices for school administrators, due to its impact on the performance of teachers.

Keywords: Authoritarian leadership, Kafr Qasem schools, teachers' performance.

"ممارسة مديري المدارس الحكومية في كفر قاسم للقيادة التسلطية وانعكاساتها على

أداء المعلمين من وجهة نظر المعلمين"

أ. نيلي محمد عامر

إطالبة دكتوراه، قسم الإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا، الجامعة العربية الأمريكية، رام الله، فلسطين.

المراسل المعتمد: نيلي محمد عامر

الملخص

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التعرف إلى ممارسة مديري المدارس الحكومية في كفر قاسم للقيادة التسلطية، وانعكاساتها على أداء المعلمين من وجهة نظر المعلمين.

المنهجية: استعمل المنهج الوصفي والمقابلة كأداة بحثية مع عينة من معلمي مدارس كفر قاسم الحكومية، وقد تكون المجتمع من (110) معلماً ومعلمة، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية بلغت (15) معلماً ومعلمة.

النتائج: تبين أن (60%) من المعلمين يرون أن مديريهم لا يمارسون نمطاً تسلطياً فالعلاقة بينهم وبين مديريهم يسودها التعاون والمشاركة ويمارسون نمطاً ديمقراطياً، وأنهم يرون أنه لا يمكن أن تكون القيادة التسلطية قيادة فاعلة؛ لأنها قيادة سلطوية لا تتفق بالمعلمين ولا تدعمهم، كما يرون وأن استبدادية المدير وعدم ثقته بالمعلمين يؤدي إلى انخفاض الأداء؛ لأن المدير هو الداعم الأول، وغياب دعمه يقلل من أداء المعلمين، وعدم مراعاة المدير لظروف المعلمين، واحتياجاتهم يشعرهم باليأس والاستياء ينعكس على أدائهم، وفيما يتعلق بدور القيادة المدرسية في تطوير أداء المعلمين أظهرت النتائج ضرورة تلبية احتياجات المعلمين مهنيًا ومعنويًا، وأهمية تطبيق العدالة التوزيعية في النصاب والتنظيمية والتقويمية بين المعلمين، وتعزيز المناخ التنظيمي المحفز للعمل التعاوني والإبداع.

التوصيات: أوصت الدراسة بضرورة الحرص على تخفيف الممارسات السلطوية، وتعزيز الممارسات الديمقراطية لدى مديري المدارس في كفر قاسم لما لها من أثر إيجابي على أداء المعلمين.

الكلمات المفتاحية: القيادة التسلطية، مدارس كفر قاسم، أداء المعلمين.

Introduction

The educational system is one of the main and vital components of human societies, as it is responsible for preparing educated and qualified generations capable of leading the processes of development and progress, and of contributing effectively to the advancement of humanity. Therefore, the success or failure of this system significantly impacts all other systems within society, as well as the society's relationship with other societies, given that investing in human capital is the most valuable investment.

Investing in human capital requires a type of leadership that is capable of influencing individuals and increasing their enthusiasm to perform tasks Voluntary, with relegation on formal authority. Effective leadership derives its True Power from the leader's personality, experience, and ability to interact constructively with team members. This interaction fosters intrinsic motivation to work, which in turn leads to the achievement of organizational goals, Abu Al-Ela (2013). Al-Ma'aitah (2011) has pointed out in his study that the leader's style affects the behavior of the followers and their ability to achieve the required goals. Therefore, there are many factors that affect the selection process of the the appropriate leadership method. Thus, some of which are related to the organization and society, while other factors are related to the leader , employees, and the nature of the work.

Therefore, the role of the principal as an educational leader becomes evident through the leadership technique he adopts in his school, his interactions with staff, the challenges he faces, and his future vision. The leadership approach and the manner in which work is carried out vary depending on the personality of the school leader. There are multiple leadership styles, among which is the authoritarian style, characterized by strict adherence to centralization and rigid views. This style positions the leader as the sole authority responsible for the institution's goals, granting himself full control over decision-making and production, while issuing directives to staff without involving them or delegating authority. In this approach, the leader tends to focus on himself and his status at the expense of team members, attributing any failures to the disobedience of subordinates rather than to his own shortcomings or ineffective instructions (Al-Hur & Abd Elazez, 2017).

The authoritarian style expresses the head of the president from subordinates, ignoring their capabilities with reference to his alienation in his capabilities and experiences and his distinction from others by virtue of his job position, which is an incorrect view, as it increases the size of the gap between the two parties, the aversion of subordinates, and the weakness of their response to what the leader tends and imposes it (Abu Al-Saud, 2021).

Performance is an important axis in school, as an indication of measuring all activities for all individuals in the school, and the excellence of performance reflects the excellence of the school, and accordingly the educational and educational leaders sought to pay attention to educational systems and qualify teachers to advance the educational process (Sultan, 2019)

The development of teachers' professional performance directly affects community development. Teachers who improve themselves can have students who learn better and faster, and enjoy learning to achieve the desired balance. Additionally, the teachers' commitment and enthusiasm for learning will serve as a role model for their students and can pave the way for students to become self-improvers (Ozdemir, 2016).

Ilgan (2013) stated that school principals are the ones who organize the working environment for teachers, in addition to conducting budget assessments to determine the material conditions of the school. Principals also act as bridges between teachers, educational policies, parent-teacher associations, mothers, and other stakeholders in the school. Therefore, the attitudes of principals and their efforts to develop teachers' performance can enhance their motivation towards productive work. Teachers need the support of their principals to experiment with the new teaching methods they have

learned and to engage in different activities with students. Furthermore, principals' views on performance development, their belief in it, and the value they place on professional development may play a role in shaping teachers' attitudes.

Leadership is the element that links the group members, and encourages them to achieve the desired goals, which is the active element in educational institutions, and therefore the importance of leadership lies in being the link between employees and the institution's plans and future perceptions, and being the crucible that emerges from all concepts, strategies and policies, which support the positive forces in the institution, controls and solves the problems of educational work, addresses negative aspects, resolving the differences between opinions, in addition to developing, caring and training individuals as the most important resource for the educational institution while keeping pace with the surrounding changes and employing them to serve the educational institution (Tashtosh, 2008).

Abawi (2009) has defined leadership as the process of inspiring individuals to provide their best to achieve the desired results, and it relates to directing individuals to move in the right direction and obtain their commitment and motivate them to achieve their goals. In addition, Ghabayin (2009) defined it as a specialized activity practiced by a person aimed at influencing others and making them cooperate to achieve the desired goals.

The leadership of the school has a major role in the work to achieve the goals of education through the production of active individuals who are able to produce and give to their community and to enable them to face the challenges and obstacles they face in their living conditions, so that the principal of the school, with his administrative and leadership duties, must have distinguished characteristics as an educational leader that enable him to influence employees, change the school environment, network with the local community, realize the problems of the school environment, communicate with all elements of the educational process, and address the community (Al-Hadrami, 2019).

Al Sharafat, Amara (2022) defined it as the dominant administrative method for school leaders to follow in various practices of their behavior with teachers. In addition, Belabed, & Hezzam (2021) defined it as an administrative method that dominates the leader and distinguishes the way he dealt with his followers while leading them and moving them with the aim of improving the quality of performance and achieving the goals of the institution.

Proximal leadership: In this style, the leader has authoritarian behavior and takes his decisions without the participation of others and does not consult them, and he is the one who determines the methods and activities of the work, and considers himself alone responsible for the decisions. All employees are subject to him, and the authoritarian leader is often frankly, and this leadership was described as negative because it focuses on the negative warning based on threats and punishment. Moreover, the leader focuses on production in the first place and neglecting human relations, and on the principles of this pattern, including absolute centralization within the organization and the lack of authorization of the authorities, Focusing on work without paying attention to others, decision-making and implementation without taking into account others, building organizational relations on a personal basis, and taking centralization as a tool to impose laws, impose penalties, and pressure employees. (Ayasrah and Bin Ahmed, 2007).

According to Al-Ajmi (2008), the autocratic leader expects complete obedience and often relies on methods of deterrence and intimidation, which can generate feelings of resentment and hostility among employees, whether explicitly or implicitly. This leadership style is characterized by authoritarianism and coercion, with the leader frequently interfering directly, rarely acknowledging mistakes, and avoiding accountability. The application of this leadership style is more common in small and medium-sized organizations, and in some administrative units within larger institutions.

This leadership style is characterized by the arbitrary and authoritarian behavior of the leader, who relies on the authority granted to him. As a result, followers are compelled to perform their tasks according to his will and personal desires, using methods of intimidation and threats to achieve goals. This style does not pay attention to the ideas of the followers and disregards their preferences, leading to feelings of anxiety and psychological instability among them (Abbas, 2012). Despite the personality of the leader with discipline and firmness, and his interest in the results, he does not trust anyone and does not care about human relations. This leads to the destruction of the personality of the workers, the low morale and the level of their performance, the loss of contentment, and the poor spirit of innovation and creativity (Attia, 2012).

There are also features of the authoritarian pattern as described by Youssef (2020), where the leader is characterized by tyranny and coercion in conducting work affairs through central decisions. The leader sets a policy of work and defines the steps of this work without the use of workers with him and determining the steps of work, as well, the leader does not show interest or appreciation of those who work with him, and the leader does not care about the professional issues of his workers, and the leader usually depends on the leadership of the group on his authority as determined by laws and regulations instead by relying on his workers, the authority of the leader in his hand, takes decisions and takes responsibility for that.

Several negative aspects arise from using an authoritarian leadership style. These include the centralization of authority and decision-making based solely on directives from the Ministry, as well as unilateral decisions made without involving staff in the process or delegating any authority due to a lack of trust. Consequently, the leader does not consult employees on school-related issues and assumes full responsibility for them.

This approach fosters frustration among staff, lowers morale, and weakens their loyalty and sense of belonging to the school. Communication and dialogue between the leader and employees become limited, and the leader's tendency to make decisions alone—without delegation—further diminishes employees' confidence in their own abilities. As a result, relationships remain purely formal, stifling creativity and innovation among staff (Abu Al-Ela, Layla, 2013). Abu Zalta (2021) mentioned the elements of performance and is represented by the knowledge of the job requirements, which include skills, experiences, knowledge, specialization, and capabilities, the quality of work and the extent of the employee's awareness of his work that he does, the creations he possesses, the ability to organize, the completion of work without errors, the amount of work done or the amount of the work that the employee can accomplish in the normal conditions of the work, in addition to the perseverance that reflects the employee's commitment in his work, his diligence, and his ability to assume the responsibility of his work, his achievement for him on time, and the extent of his need for coaches or supervisors.

Al-Dahdoh (2015) believes that professional performance is influenced by a set of factors, the most important of which are:

- Information: This defines the expected performance and serves as clear and precise guidelines on how to perform the work, including continuous feedback related to the performance.
- Resources: These are tools, resources, and materials designed to meet the performance needs, and they should be available to leaders within the organization. Additionally, the workforce should be sufficient, with organized workflows in place.
- Incentives: These include adequate material incentives linked to performance, as well as non-material incentives, such as letters of appreciation and recognition.

Sheikh & et al. (2015) assert that enhancing the values of participation, motivating employees and technology, and improving working conditions are important factors in improving the work

environment and professional performance and work to find a supportive culture of workers and is considered an effective way to improve the internal work environment by building bridges of confidence, training and qualifying workers, facilitating procedures, and rejecting direct control.

Professional development of teachers requires meeting their professional, psychological, and social needs, appreciating their achievements, and improving the incentives and salaries allocated to them monthly. This often does not align with the effort and nature of the work. In light of the global inflation affecting all commodities, there is no doubt that honoring teachers, both financially and morally, is essential. This is similar to the practices of developed countries that value teachers and work on developing their skills and expertise (Al -Dahdouh ,2015).

Al-Khatib (2018) emphasizes the importance of focusing on educational practices because of their positive influence on teachers' professional performance. A school principal who builds friendly relationships with teachers, motivates them, and fosters a culture of achievement can significantly support their professional growth. Moreover, empowering teachers within their schools, offering opportunities to attend conferences and research seminars, providing training—especially for new teachers—on modern teaching methods, and dedicating study days for developing various educational materials are all crucial steps in enhancing teachers' skills and effectiveness.

Among the factors influencing teachers' performance are the following:

- The Teacher: Considered a cornerstone in both the teaching and learning processes, the teacher's knowledge, experience, beliefs, teaching methods, thinking styles, and skills in the field of education all significantly contribute to their ability to effectively perform their duties and responsibilities.
- Students: By being given the opportunity to participate in the learning process, students play a role in influencing the teacher's performance.
- Instructional Materials: These include the content that the teacher and students engage with—its size, organization, and structure—all of which directly and indirectly affect the teacher's performance.
- Time and Place for Teaching: The amount of time available for instruction, the teaching location, and the nature of the allocated time for achieving learning objectives all influence teacher performance.
- The Surrounding Environment: Factors such as the family, community, and school environment also impact the teacher's performance, especially when the teacher seeks to utilize these environments in educational situations (Marwa, 2016)

Given the importance of the topic, numerous studies have addressed the significance of leadership practices and their direct impact on teachers' performance. For instance, Al-Azmi (2024) conducted a study to examine the prevalence of authoritarian practices among secondary school principals in Kuwait from the perspective of male and female teachers. Employing a descriptive approach and using a questionnaire administered to a random sample of 553 secondary school teachers, the study found that the level of authoritarian practices exhibited by school principals was moderate and had a corresponding moderate effect on teachers' motivation to complete tasks. Furthermore, the results revealed statistically significant differences in perceptions of authoritarian practices based on gender and nationality, favoring Kuwaiti female teachers.

Similarly, Parlar (2022) explored the relationship between authoritarian leadership, teacher commitment, and the mediating roles of organizational silence and trust in school principals. Using a cross-sectional design and path analysis, data were collected from 409 teachers across kindergarten to twelfth grade in the Afyon region of Türkiye. The findings indicated that authoritarian leadership indirectly affected teacher commitment through diminished trust in principals and increased organizational silence. Trust in school leadership was also found to partially mediate the relationship between authoritarian leadership and defensive silence. The study concluded that authoritarian leadership behaviors reduce teachers' emotional commitment by lowering trust in principals and fostering organizational silence. Despite the extensive research on leadership and culture in recent

years, authoritarian leadership—more prevalent in Eastern societies—remains underexplored in school contexts within the Middle East and Asia.

Additionally, Khavan, Goree, and Walsh (2021) investigated the benefits of professional development for primary school teachers. Using a mixed-method, quasi-experimental design, the researchers implemented two professional development sessions (90 minutes each) over two weeks, focusing on mindfulness strategies. The study involved 26 teachers in the intervention group (School A) and 25 voluntary participants who contributed through journals and interviews in the United States, achieving a 96.2% completion rate. A total of 21 teachers from the same school received email surveys, with 20 responses (95.2%). Quantitative comparisons between the intervention and control groups, alongside qualitative interviews, revealed that professional development training significantly improved teachers' use of mindfulness practices, reshaped daily interactions with students, and reduced stress levels. The study recommended incorporating mindfulness-based professional development to enhance teacher-student interactions and improve overall teaching effectiveness. Abu Samra, Awaitat, and Qafish (2020) conducted a study aimed at identifying the reality of professional performance of public schools in the North Hebron Directorate from the views of the teachers. To achieve the goals of this study, the researchers used the descriptive approach, and a random sample of male and female teachers was chosen. The researchers used the questionnaire as a tool for the study. The study concluded that the estimates of the study sample members of the reality of vocational performance for public school administrators in the North Hebron Directorate came in moderation, and the results also showed the existence of statistically significant differences between the average estimates of members of the study sample of the reality of vocational performance of public school administrators in the Directorate North of Hebron shows the results. There are statistically significant differences between the average estimates of the members of the study sample of the reality of performance due to the gender variable, while the results did not show the presence of statistically significant differences between the average estimates of the members of the study sample of the reality of vocational performance for public school directors in the North Hebron Directorate attributed to the variables of specialization and the stage.

Al-Khawaldeh and Al-Hajri (2019) conducted a study to examine authoritarian practices among middle school administrators in the Jahra Educational Zone in Kuwait and their relationship with teachers' motivation and performance. The study sample consisted of 391 teachers, and data were collected using a descriptive and analytical approach. The findings revealed that the level of authoritarian practices among school administrators was moderate. Additionally, the study found no statistically significant differences in authoritarian practices based on educational qualification, gender, or years of experience. Furthermore, teachers' motivation toward their work was reported to be high, with no significant differences attributed to gender, educational qualification, or experience. Importantly, the study identified a positive and direct correlation between authoritarian practices and teachers' motivation toward their work.

Peker, Inandi, and Giliç (2018) conducted a study to examine the relationship between democratic and authoritarian leadership styles of school administrators and teachers' experiences, as well as to determine whether these leadership styles predict teachers' performance levels. The study collected data from 395 primary school teachers (165 male and 230 female) in the central regions of Mersin, Türkiye, using a descriptive research design. The results revealed significant gender differences in the dimension of "interference in private life" among the five dimensions of workplace harassment, while seniority differences were significant in "work- and profession-related obstacles" and "commitment to work." Additionally, the study found a negative relationship between democratic leadership and all dimensions of workplace harassment (except commitment to work) and a positive relationship between authoritarian leadership and these dimensions. The findings suggest that both democratic and authoritarian leadership styles of school administrators can predict various dimensions of workplace harassment experienced by teachers, except for commitment to work.

Al-Maliki (2018) conducted a study to identify the leadership styles of school leaders and their relationship with the job performance of teachers in schools for gifted female students in the Riyadh region. The study also examined whether leadership styles varied according to experience and educational qualification. The sample consisted of 106 female teachers working in schools for gifted students. Using a descriptive approach and a questionnaire as the study tool, the findings revealed that the democratic leadership style was the most prevalent among school leaders, with a mean score of 4.44 (rated "very high"). This was followed by the "delegative" (or laissez-faire) leadership style in second place with a mean score of 3.40 ("moderate"), while the authoritarian and traditional leadership styles ranked lower, both with mean scores of 2.46 ("weak").

The study further showed no statistically significant differences ($\alpha \geq 0.05$) in participants' perceptions of leadership styles based on experience or educational qualification. Additionally, the findings indicated a positive correlation between both the democratic and delegative leadership styles and teachers' job performance. Conversely, a negative correlation was found between both the traditional and authoritarian leadership styles and teachers' job performance in schools for gifted students.

The study of Mohaftha & Abu Awad (2015) aimed to reveal the degree of authoritarian practices for school principals and its relationship to the level of motivation for achievement and achievement among the teachers of the governmental basic schools in the Amman Directorate. The study community includes all teachers and teachers of the minimum basic stage, totalling 1400 male and female teachers. The study sample consisted of 310 male and female teachers, and the degree of authoritarian practices to which the male and female governmental school teachers were exposed was at an average level, the lack of statistically significant differences in the degree of authoritarian practices due to the gender variable, the educational qualification, and years of experience, and that there is a relationship between the degree of authoritarian practices and the level of motivation.

Abu Al-Hajj (2015) study also aimed to identify the prevailing leadership patterns (democratic, autocratic, and chaotic) among public school administrators in Ramallah and Al-Bireh Governorate from the point of view of teachers and explain the impact of variables (sex, years of experience) on the leadership style. The researcher used the descriptive curriculum, and the study population is public school teachers in Ramallah and Al-Bireh, who numbered (3310) male and female teachers. The study sample consisted of (330) male and female teachers who were chosen in a random way, and the study used a questionnaire as its primary data collection tool, the results showed that the democratic style is the prevailing pattern of public school administrators with a relative weight (74.4%), followed by the autocratic pattern with a relative weight (58.2%), then the chaotic pattern with a relative weight of 48.5%.

The results also showed that there are no statistically significant differences in the mathematical averages of the degree of teachers' evaluation of public school administrators to Leadership (democratic, ultravate, and chaotic) attributed to the gender variable. The results also showed that there are no statistically significant differences in the mathematical averages of the degree of teachers' evaluation of public school principals in using the democratic leadership pattern due to the variable of experience, while there were significant differences in the use of the two leadership and chaotic styles, and the difference between the two categories (less than 5 years) and category (5-10 years) in favor of the second category in the two leadership patterns.

Previous studies have consistently focused on the two main axes of this research: authoritarian leadership and teacher performance. For instance, the study by Al-Khawaldeh and Al-Hajri (2019) examined the relationship between authoritarian practices among middle school administrators in the Jahra Educational Zone in Kuwait and teachers' motivation and performance. Similarly, the study by Peker, Inandi, and Giliç (2018) investigated the relationship between democratic and authoritarian

leadership styles of school administrators and teachers' experiences, while also determining whether these leadership styles could predict teachers' performance levels. Moreover, the findings align with those of Al-Ghaban and Awwad (2015), who explored the extent of authoritarian practices among school administrators and their impact on teachers' motivation for achievement in government basic schools within the Amman Directorate.

The current study benefited from these previous works in several ways:

Reviewing theoretical literature related to authoritarian leadership and its impact on teachers' performance.

Examining the study instruments used and adapting them for the current research context.

Reviewing and applying relevant methodological approaches.

Comparing previous findings with those of the current study.

Identifying weaknesses in prior research and addressing them to improve the rigor and scope of the present study.

By drawing on prior studies, this research integrates relevant theoretical frameworks, methodologies, and tools while addressing gaps in earlier work. It also emphasizes the adverse effects of authoritarian leadership on teachers' performance, highlighting the importance of exploring this topic further.

Given the central role schools play in society and the critical responsibilities of school leaders—including planning, organizing, guiding, monitoring, and evaluating—effective leadership is essential. School principals not only bear administrative burdens but are also tasked with shaping a future vision for their schools, enhancing the educational process, making sound decisions in collaboration with staff, solving school-related problems, and improving teacher performance and support. Therefore, this study seeks to examine the extent to which principals in public schools in Kafr Qasim practice authoritarian leadership and how this leadership style impacts teachers' performance, as perceived by the teachers themselves. This focus on both the spatial and objective dimensions of the research provides a clear understanding of authoritarian leadership practices in Kafr Qasim and their consequences for teacher performance.

The problem of the study and its questions

The issue of leadership is an important topic that has prompted many educational researchers to address the field of organizational behavior to explain the behavior of educational leaders within educational institutions. They have concluded that leadership style has a significant and clear impact on teachers' performance and attitudes toward their schools. Among these studies is the study by Al-Shanti (2017).

Accordingly, leadership style is one of the most important variables influencing the behavior of individuals within an organization, especially in educational institutions, particularly schools. In this context, leadership style plays an effective and influential role in shaping job performance. There is consensus that there is a positive relationship between successful leadership in general and job performance, and this relationship is reflected in the quality and extent of performance. The more indicators of the work environment are available through leadership, the better the teacher's performance and dedication to work. There is no doubt that many principals' practices reflect an authoritarian management style, believing that this style preserves their powerful position in managing their schools and obligates teachers to perform their duties to the best of their ability. However, with modern management trends, this style is no longer effective in school administration.

Indeed, the authoritarian practices of principals may inhibit teachers' satisfaction with their profession and reduce their motivation to teach.

Al-Khalayleh's (2023) study revealed a high, positive, and direct relationship between the type of democratic leadership style and teachers' level of organizational affiliation, as well as a negative, inverse relationship between the authoritarian and laissez-faire (chaotic) styles and teachers' level of organizational affiliation, from the teachers' perspective.

Barlar and Amin's (2022) study also demonstrated that authoritarian leadership behaviors lead to a decrease in teachers' emotional commitment by reducing trust in the school principal and increasing organizational silence. As an educational supervisor and former school principal in Kafr Qasim, the researcher is aware of the importance of the leadership style practiced by the school principals, especially democratic methods. She noticed that the authoritarian leadership style has a negative impact on teachers' performance. Based on the practices of former school principals in Kafr Qasim who employed this style, she noticed significant teacher aversion, accompanied by feelings of frustration and dissatisfaction, which led some of them to leave the teaching profession. In order to verify the repercussions of the authoritarian style in the Arab society within the Green Line on the performance of teachers, this study came to investigate the following questions

1. What are the authoritarian leadership practices of public school principals in Kafr Qasim from the teachers' perspective?
2. What is your evaluation of authoritarian leadership practices from your perspective as a teacher?
3. What are the implications of authoritarian leadership on teachers' performance from the teachers' perspective?
4. How can school leadership develop teachers' performance?

Study objectives: This study came to achieve the following goals

1. To identify the authoritarian leadership practices among public school principals in Kafr Qasim from the teachers' perspective..
2. Identifying the evaluation of authoritarian leadership practices from the teachers' perspective.
3. Exploring the implications of authoritarian leadership on teachers' performance from the teachers' perspective..
4. identifying the manner in which school leadership used in developing teachers' performance.

The importance of the study:

The current study derives its importance in terms of:

Theoretical importance: This importance comes in the importance of the subject of the study, which is one of the school indicators, and in enriching theoretical literature on authoritarian leadership and its impact on teachers' performance, and enriching university and digital libraries, and this study will also contribute to focusing on authoritarian leadership as it is one of the prevailing patterns in some schools Which requires an influential leadership choice, which makes this study a distinguished reference that school leaders are aware of the leadership of the authoritarian leadership, its negatives and proposals for its development.

Applied importance: This study will benefit in drawing the attention of school educational leadership to the importance and reconsideration of the leadership style used in their schools and the role they can embody through their personal features, leadership practice and their behaviors in applying the leadership style in the educational process to improve teachers' performance and achieve education quality. This study will also benefit from standing on authoritarian driving negatives, and working to address them through a distinguished leadership selection, and their training in methods of employing modern leadership patterns according to the study results, and on the other hand this study will benefit researchers, educators and managers in conducting similar research studies that

deal with authoritarian leadership and measure their impact on the performance Teachers in different governorates of Palestine.

Study limits: The study was limited to the following limits:

The objective limit: The degree of school administrators practicing authoritarian leadership in Kafr Qasim schools from the point of view of teachers.

The human limit: teachers and teachers of Kafr Qasim schools. of Kafr Qasim schools and their number (110) is male and female teacher A sample was chosen in the intention and its strength (15) male and female teachers.

Spatial limit: It is from all schools of Kafr Qasim.

Time limit: the summer semester of the academic year 2023.

Concept limit: The study was limited to conceptual boundaries and definitions mentioned in the study, as well as procedure.

The procedural limit: These limits were limited to the methodology, society and eye of the study, how much it was determined by the study tool, its sincerity, its stability and the qualitative treatments used.

Study terms:

The study was limited to the following procedural definitions:

Leadership: “It is a science and art with the intention of guiding and influencing others in order to persuade them and embodies in power, guidance and laws to achieve ruler and joint goals between the leader and his followers(Fadial & Shafya, 2016: 10).

Authoritarian Leadership: A driving method that is characterized by a member of an individual on all decisions without the participation of the rest of the group. Upstate leaders usually make decisions based on their ideas and rulings and rarely accept advice from others. The autocratic leadership involves absolute control of workers (Al -Ajmi, 2008).

It is known procedurally: the dominant driving method that the teachers of Kafr Qasim schools realized and realize their negatives by responding to the interview tool.

Performance: “It is how the teacher performs and the duties and duties he entrusted with the profession efficiently and able” (Al -Hazmi, 2021: 55)

Teachers' performance: “That the teacher performs the various tasks that make up his work by making an effort of a certain quality and according to a specific performance pattern, which allows the transformation of inputs into specific and lowest specifications in light of a work environment that helps to do this effort” (Sultan, 2019: 26) ”

It is defined procedurally: the level of what teachers in the West Bank schools make with the aim of upgrading the educational

process from the point of view of the principals, and this is evident through the responses of school teachers on the study tool.

Study methodology: The descriptive approach and interview used a research tool with a sample of Kafr Qasim government schools, and the community consisted of may be from (110) male and female teachers, and a sample was chosen in the intention and its strength (15) teachers.

Validity of the Judges: The relevance of the study questions to the topic and its limitations was verified. The questions were presented to three professors from Palestinian universities with expertise in the field to examine the linguistic formulation and their alignment with the study's objectives. After their review, two additional questions were added, thus the study questions consisted of four questions.

Validity of the tool of study: The appropriate study questions for their subject and determinants were verified. It was presented to (3) of the professors of Palestinian universities with specialization to examine the validity of the linguistic formulation, and the extent of their achievement of the study objectives, and after its control, two questions were added, and thus the study questions were formed from four questions.

Reliability of the Interview: To achieve reliability of the interview, the researcher used the method of verifying interview reliability through individuals. The researcher analyzed the responses of the sample of the qualitative study, and asked one of her colleagues to analyze the responses as well. Then, the Holsti equation was used to verify the reliability of the content analysis of the interviews. The equation states the following:

$$\text{Holstity equation} = \text{Holst's Agreement} = \frac{2fa}{n_1(1+n_2)}$$

Table (1) results of the first and second analysis to verify the stability of the tool

The value of stability	Agreement points	The second analysis	First analysis
88.8	18	19	21

Table (2): Coding specific data on topics related to qualitative study questions:

Number	Coding
1. What are the authoritarian leadership practices of public school principals in Kafr Qasim from the teachers' perspective?	Democratic Leadership , Authoritarian Leadership - Laissez-Faire Leadership Style .
2. What is your evaluation of authoritarian leadership practices from your perspective as a teacher?	-Not effective - Does not trust -Does not delegate - Implements policies -Follows instructions - Makes individual decisions - Does not promote relationships -Does not involve others- Unfair - Does not communicate - Does not engage in dialogue.
3. What are the implications of authoritarian leadership on teachers' performance from the teachers' perspective?	Decreased performance, absence of support, absence of participation, reports, preventing creativity, absence of affiliation.
4. How can school leadership develop teachers 'performance?	
	Meeting needs, training, justice, incentives, participation, salaries, appreciation, conferences, stimulating climate, human relations, honor

Study results:

Results related to the first question of the study: What are the authoritarian leadership practices of public school principals in Kafr Qasim from the teachers' perspective?

Nine teachers agreed that their school principals do not practice an authoritarian style, as the relationship between them and their principals is characterized by cooperation and participation, and they follow a democratic leadership style. In contrast, five teachers mentioned that their school principals believe that authoritarian leadership is successful and that their decisions are correct without the involvement of teachers. One teacher pointed out that the leadership in his school is laissez-faire, where matters are left to the teachers, they are consulted, and their opinions are taken into account, but the principal is unable to manage the problems of the school. Table (3) shows the responses of the teachers to the first question of the study.

Table (3) Teachers' responses to the first question of the study (n = 15)

Number	Text	Repetition	The percentage
1	they do not practice an authoritarian style, as the relationship between them and their principals is characterized by cooperation and participation, and they follow a democratic leadership style.	9	%60
1.	Their school principals believe that authoritarian leadership is successful and that their decisions are correct without the participation of teachers.	5	%33
2.	The leadership is permissive, as the matter is left to the teachers; the principal consults them, takes their opinions into consideration, and is unable to manage the problems of the school..	1	%7

The table shows that the highest percentage (60%) indicates that the dominant style is democratic, not authoritarian, while (5%) support the authoritarian style, and (7%) support the permissive style. It is noteworthy that these views align with the results of Palestinian studies that favored the democratic style, such as the findings of Abu al-Haj's (2015) study, which also supported the democratic style.

Upon comparing these results with theoretical literature, it becomes clear that Belabed, & Hezzam (2021) sees the exercise of leadership is an administrative method that dominates the leader and distinguishes his way of dealing with his followers while leading them and moving them with the aim of improving the quality of performance and achieving the goals of the institution.

As a result of the study, the results of the study of Al -Maliki (2018) Which showed that the authoritarian leadership style came to a weak degree. he researcher attributes this result to the fact that school principals possess a high level of skill and knowledge in modern management methods, and the majority of them, if not all, hold a master's degree in educational administration. They understand the importance of friendly, cooperative, and participatory relationships with teachers, and recognize that authoritarian methods are no longer effective or beneficial for the development of the school.

Results related to the second question of the study: What is your evaluation of authoritarian leadership practices from your perspective as a teacher?

Fourteen teachers agreed that authoritarian leadership cannot be effective, as it is a domineering style that does not trust or support teachers. Thirteen of them pointed out that authoritarian leadership does not delegate authority to teachers nor involve them in solving school problems or decision-making. Twelve of them mentioned that authoritarian leadership does not prioritize strengthening human relationships with teachers, nor does it take their circumstances and needs into account. Ten of them emphasized that the authoritarian leader focuses on managing tasks and implementing policies and instructions, being unfair. Meanwhile, eight teachers believe that authoritarian leadership fails in communication and constructive dialogue with teachers. Table (4) shows the responses of the teachers to the first question of the study.

Table (4): Teachers' Responses to the Second Question of the Study (n = 15)

Number	Text	Repetition	The percentage
1	Authoritarian leadership cannot be considered effective, as it is a controlling style that does not trust or support teachers.	14	%93
2	Authoritarian leadership does not delegate authority to teachers nor involve them in solving school problems or making decisions.	13	%87
3	Authoritarian leadership does not prioritize strengthening human relationships with teachers, nor does it consider their circumstances and needs.	12	%80
4	The authoritarian leader focuses on managing tasks and implementing policies and instructions, and is often perceived as unfair. Authoritarian leadership fails to communicate and engage in constructive dialogue with teachers.	10	%67
5		8	%53

Based on teachers' responses, it is evident that the highest percentage (93%) agreed that authoritarian leadership cannot be effective, as it is a controlling style that does not trust or support teachers. Additionally, 87% of respondents believe that authoritarian leadership does not delegate authority to teachers nor involve them in solving school problems and decision-making. Moreover, 80% indicated that this leadership style does not prioritize strengthening human relationships with teachers or consider their needs and circumstances. Meanwhile, 67% stated that the authoritarian leader focuses mainly on managing tasks, implementing policies and instructions, and is perceived as unfair. Lastly, 53% of the teachers believe that authoritarian leadership fails to communicate and engage in constructive dialogue with teachers.

When comparing these results with the Palestinian context, it becomes evident—through teachers' responses and the researcher's direct observations, whether for the purposes of this study or through collegial relationships with teachers—that most school administrations are relatively new, and a large percentage of school principals hold a Master's degree in Educational Administration. These principals tend to adopt either a democratic or autocratic leadership style, rather than an authoritarian one. This finding is supported by the study conducted by Khalayleh (2023), which revealed that the dominant leadership style among principals of private secondary schools in the Green Line area, from the teachers' perspective, is democratic and distant from authoritarianism.

The results of the second question aligned with the findings of the study by Barlar and Mohamed Amin (2022), which revealed that authoritarian leadership has a negative impact on teacher commitment and reduces emotional commitment by decreasing trust in the school principal and increasing organizational silence.

The researcher attributes this result to the fact that authoritarian leadership tends to close channels of communication and dialogue between the principal and teachers, as authoritarian principals often believe they alone are responsible for decision-making and problem-solving. They view teachers as untrustworthy, exclude them from consultation and participation, and treat them merely as executors of instructions.

The results related to the third question of the study: What are the implications of authoritarian leadership on teachers' performance from the teachers' perspective? (15) teachers indicated that the principal's tyranny and his lack of confidence in teachers leads to a decrease in performance because the principal is the first supporter, and the absence of his support reduces the performance of teachers, and (14) teachers stated that the principal's lack of consideration for the conditions of teachers and their needs makes them feel hatred and resentment, reflecting on their performance, (13) teachers stated that the principal is unique in decisions, solving problems, and submitting reports against teachers, preventing their distinction and creativity, and (12) spoke that the absence of the school climate that prevails in human and friendly relations leads to the absence of affiliation with teachers

and is reflected in the performance of teachers, and table (5) Teachers' responses to the second question of the study show:

Table (5) Teachers' responses to the third question of the study (n = 15)

Number	Text	Repetition	The percentage
1	The author of the director and his lack of confidence in teachers leads to a decrease in performance because the manager is the first supporter and the absence of his support reduces the performance of teachers.	15	%100
2	The principal's lack of consideration for the circumstances of the teachers and their needs makes them feel hatred and resentment reflects on their performance.	14	%93
3	The manager is unique to decisions, solving problems, and submitting reports against teachers, preventing their distinction and creativity.	13	%87
4	The absence of the school climate that prevails in human and friendly relations leads to the absence of affiliation with teachers and is reflected in the performance of teachers.	12	%80

It is clear through Table (5) that the highest percentage (100%) believes that the author's authorization and lack of confidence in teachers leads to a decrease in performance because the manager is the first supporter, and the absence of his support reduces the performance of teachers, and that by (93%) the principal does not observe the conditions of teachers and their needs. With hatred and resentment, it is reflected in their performance, And that by (87%) they see that the manager is unique in decisions, solving problems, and submitting reports against teachers that prevents their distinction and creativity, and that (80%) see the absence of the school climate that is dominated by human and friendly relations leads to the absence of affiliation with teachers and is reflected in the performance of teachers.

This result is consistent with the results of the study of Barlar and Mohamed Amin (2022), which revealed the results that the authoritarian leadership indirectly affected the teacher's commitment and that authoritarian leadership behaviors lead to a decrease in the commitment of emotional teachers by reducing confidence in the school principal and increasing organizational silence, when comparing this result with the Palestinian reality, it becomes clear that school principals are often keen to support their teachers, meet their needs, participate in planning, and solve problems, indicating that the majority of Palestinian research studies are that the prevailing pattern in schools is the democratic or participatory style, As a study of Abu Al-Hajj (2015), which showed that the results showed that the democratic style is the prevailing pattern of public school administrators in the Ramallah and Al-Bireh governorates with a relative weight (74.4%), upon comparing these results with theoretical literature, it turns out that Atiyah (2012) has stated that authoritarian leadership leads to the destruction of the personality of workers, their low morale and level of performance, loss of contentment and belonging, poor spirit of innovation and creativity, As a result of the study, the researcher attributes that the leadership that does not enhance the educational climate stimulates work and human relations and does not respect the personality of teachers, does not meet their needs, and does not feel dignity and confidence, because their motivation towards development and belonging to their schools will decrease.

The results related to the fourth question of the study": How can school leadership develop teachers' performance?

(14) of the teachers pointed to the need to meet the needs of teachers professionally and morally, and (14) teachers agreed on the importance of applying distribution justice in quorum, organizational and evaluation between teachers, and (13) of them spoke about the organizational climate that stimulates cooperative work and creativity, (12) of them pointed to training and providing them with opportunities to participate in research conferences and provide them with educational means and computers, while (11) of them mentioned the issue of respect, honor and human relations because of

its enhancement of affiliation and development of performance, and schedule (6) shows teachers' responses to the question Fourth from the study:

Table (6) Teachers' responses to the fourth question of the study (n = 15)

Number	Text	Repetition	The percentage
1	The need to meet the needs of teachers professionally and morally.	14	%93
2	The importance of applying distribution justice in quorum, organizational and evaluation among teachers	14	%93
3	Enhancing the organizational climate that stimulates cooperative work and creativity.	13	%87
4	Training and providing them with opportunities to participate in research conferences and provide them with educational means and computers	12	%80
5	Respect, honor and human relations because of its enhancement of affiliation and the development of performance.	11	%73

It turns out that by (93%) they see the need to meet the needs of teachers professionally and morally and the importance of applying distribution justice in quorum, organization, and evaluation among teachers, and that (87%) see the importance of strengthening the organizational climate that stimulates cooperative work and creativity. And (80%) see the importance of training and providing them with opportunities to participate in research conferences and provide them with educational means and computers, and (73%) see the necessity of respect, honor, and human relations because of its enhancement of affiliation and the development of performance.

If we look at the reality of public schools in Palestine, and specifically the schools supervised by the Palestinian National Authority, it becomes clear that there is a protest by teachers over their professional conditions as teachers, whether in the absence of professional stability due to Because of the instability of salaries and the incentive system, and that there are authoritarian departments that reach randomly to manage schools, and this is what the researcher noticed by directly informing many schools that discuss them with many teachers. When comparing the results with theoretical literature, it turns out that Nasr (2007) indicated that interest in educational practices is because of their positive impact on the functional performance of teachers, as the school principal who is keen on friendly relationships with teachers and motivates them to work And he develops a culture of achievement in them that leads them to vocational development, and that enables teachers in their schools, providing opportunities for teachers to participate in the presence of conferences and scientific and research interviews, and work to train teachers, especially the grandfather on modern teaching methods, and allocate study days for them to train them in preparing various educational means.

The result of the study is consistent with the recommendations of the Abu Samra Awaitat, Qafishh (2020), which recommended the necessity of holding training workshops to develop the performance of teachers in the schools of the North Hebron Directorate and inform them of modern teaching methods. The researcher attributes this result to the fact that the practices of school principals affect the performance of teachers, and therefore the development of teachers' performance requires the interest of principals in meeting the needs of teachers, honoring them and enhancing them, applying the principle of justice and professional stability, and consolidating human relations because of its role in increasing the motivation of teachers towards achievement and developing their performance.

Recommendations:

1. Continuously urge principals to reduce authoritarian practices, given their negative impact on human relations with teachers.
2. Address teachers' professional and social needs, as this plays a role in improving their performance.
3. Raise principals' awareness of the negative impact of authoritarian practices on teachers' performance and motivation.

References

- Akhavan, N.&. Goree, J. M& Walsh, N. (2021). The Benefit of Mindfulness Professional Development for Elementary Teachers: Considerations for District and School Level Leaders, **Journal of School Administration Research and Development**, 6 (1): 24-42.
- Abawi, Munir. (2008). **Administration of public institutions and the foundations of the application of administrative jobs on them**, Amman, the Hashemite Kingdom of Jordan, (in Arabic): Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.
- Abbas, Ali (2012). **The effect of administrative leadership patterns on the process of making decisions**, Amman, the Hashemite Kingdom of Jordan: Dar Al -Shorouk for Publishing and Distribution.
- Abu Al -Ela, Layla. (2013). **Concepts and visions in educational administration and leadership**, (in Arabic), Amman, Jordan: Jaffa Scientific Publishing House.
- Abu Al -Hajj, Azme. (2015). The leadership pattern prevailing among government school directors in Ramallah and Al-Bireh Governorate, *Al-Azhar University Journal, Humanities Series*, 17(2): 83-114.
- Abu Al -Saud, Imad. (2021). **The prevailing leadership patterns of educational supervisors and their relationship to the level of quality of education from the point of view of teachers in the southern governorates of Palestine**, (unpublished Master Thesis), (in Arabic) Al -Aqsa University.
- Abu Samra, Mahmoud; Awaitat, Bisan; Oafish, Sundus. (2020). The reality of the professional performance of the directors of government schools in the North Hebron Directorate, (in Arabic) ,**the Arab Journal of Scientific Publishing**, 2 (26): 203-221.
- Abu Zalta, Hana. (2021). **The role of the director of the public school in developing the professional personality of the new teacher in the schools of the North Hebron Directorate**, (unpublished Master Thesis), (in Arabic) Hebron University, Hebron, Palestine.
- Al-Ajmi, Hassanein. (2008). **Administrative Leadership and Human Development**, 1st edition, Amman: Dar Al -Misra for Publishing (in Arabic), Distribution and Printing.
- Al -Azmi, Sarah (2024). The degree of authoritarian reality of secondary school principals in the State of Kuwait teachers' point of view,(in Arabic), **The educational magazine**. 38(151):85-119.
- Al -Dahdouh, Hosni. (2015). **The quality of career life among the teachers of the basic stage in the governorates of Gaza, and its relationship to the level of their performance**,(in Arabic), Islamic University, Gaza, Palestine.
- Al -Dhmour, Hamad. (2014). **The leadership pattern dominating the administrators of government schools in Zarqa Governorate, and its relationship to the organizational commitment to the teachers**. (unpublished Master Thesis), College of Educational Sciences, (in Arabic), Jerash University, Jordan.
- Al -Hadrami, Nouf. (2019). The leadership pattern prevailing among the secondary school leaders in the city of Makkah Al -Mukarramah and its relationship to the organizational commitment to female teachers, **Journal of the College of Education - Al -Azhar University**, (in Arabic): 38 183), 315-374.
- Al -Hazmi, Al-Hassan bin Ali (2021). The role of planning in developing the performance of an adult teacher according to the skills of the twenty-first century. **The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences**,(in Arabic), 5 (19): 51-70.
- Al -Hur, Abd Elazez (2017). **Leadership in Future Schools**, Riyadh: The Arab Education McNab for the Gulf States, Saudi Arabia, (in Arabic).
- Al -Ma'aitah, Faleh. (2011). **Administrative leadership concepts**, 1st edition, Amman: Baslam Foundation for Publishing and Distribution, (in Arabic).
- Al -Maliki, S.(2018). The leadership patterns of school leaders and their relationship to job performance among talented female students in the Riyadh region, **Scientific Research Magazine in Education** (in Arabic), 19(7):115-14.
- Al -Shanti, Mahmood. (2017) The relationship between leadership development and organizational commitment. Job satisfaction is an intermediary variable, **Al-Quds Open University Journal for Research and Administrative and Economic Studies**, (in Arabic), 2 (7): 104-85.
- Al Sharafat, Amra. (2022). The prevailing leadership patterns of government high school principals in Al-Mafraq Governorate during the Korona pandemic from the point of view of teachers. **The journal of educational and psychological sciences**, (in Arabic), 6 (36): pp. 1-19.
- Aljeshi, S. (2019). Leadership style organizational, intellectual capital of educational organizations in the kingdom of Bahrain. **IJO-International of Business Management** (in Arabic), 2(9): 1-19.
- Al-Khatib, Ahmad. (2018) **Teacher development and performance improvement.**, published, (in Arabic), Retrieved April 15, 2025, from <https://ila.io/o3i95>
- Attia, Imad Muhammad (2012). *Educational supervision, concept, jobs , future: Riyadh:* (in Arabic), Al -Rushd Library.
- Ayasrah, Maan, Bin Ahmed, Marwan. (2007). **Leadership, Control and Administrative Communication**, Amman, (in Arabic) Jordan: Hamed Dar for Publishing and Distribution.
- Belabed, Abeer; Hezzam, Maram. (2021). **The prevailing leadership styles and their relationship to functional**

- performance- a field study at the Main Civil Protection Center- Guelma**, (Unpublished Master Thesis), (in Arabic), Mai University Algeria.
- Fadial, Z., & Shafya, F.,((2016). **Leadership and Crisis Management**. (Unpublished Master Thesis), Muhammad Al -Siddiq Bin Yahya Jijel University.
 - Ghabayin, Mahmoud (2009). **The Active Leadership and the Effective Leader**. (1st ed.), (in Arabic), Amman: Ithraa for Publishing and Distribution, Jordan.
 - İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri [Effective professional development activities for teachers]. **Uşak University Journal of Social Sciences**, *Special Issue*: 41-56.
 - Marwa, Hussein. (2017). **Al-'awamil al-nafsiyyah al-mu'athirah fi al-adaa' al-madrasi, The psychological factors influencing school performance** , (in Arabic), Amman: Dar Amjad for Publishing and Distribution.
 - Mohaftha, Samah; Abu Awad, Amal. (2015). Authoritarian practices for school principals and their relationship to the level of motivation for achievement among governmental school teachers in the third Amman Education Directorate, **Mutah for Research and Studies, Human and Social Sciences Series**, (in Arabic), 30 (4): 143-186.
 - Ozdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim [Continuous professional development as an indicator of teacher quality.]. **Gazi Journal of Educational Sciences**, 2(3): 233-244.
 - Parlar, H., Muhammed Emin, C., R. (2022). Exploring How Authoritarian Leadership Affects Commitment: The Mediating Roles of Trust in the School Principal and Silence. **International Journal of Educational Management**, 36(1):110-129.
 - Peker, S.; Inandi, Y; Giliç, F., (2018). The Relationship between Leadership Styles (Autocratic and Democratic) of School Administrators and the Mobbing Teachers Suffer. **European Journal of Contemporary Education**, 7(1): 150-164.
 - Sheikh, ALkhader, Abusen, Ahmed; Sadec, Mudder. (2015). The impact of the internal work environment on the rotation of optional work in some Sudanese universities. **The Economic Sciences Journal**, (in Arabic, 16 (2): 138-154.
 - Sultan, M. (2019) **Organizational Behavior**. Cairo: New University House. Egypt
 - Tashtosh, Abed Elmawla. (2008). Basics in leadership and management the Islamic model in change. **Journal of the Islamic University for Economic and Administrative Studies**, (in Arabic), 20 (1): 175-129.
 - Youssef, Dlya, Ahmed, Maha. (2020). The prevailing leadership patterns of secondary school administrators and their relationship to teachers' trends towards total quality management: field study.
 - **International Journal Educational and Psychological Sciences**, (in Arabic) A (50): 11-59.

Education Directorate of Bani Obaid District and its Relationship to the Job Empowerment of Teachers From Their Point of View

Sawsan Mohammad OmarAhmed Ababna

1 Researcher Jordanian Ministry of Education Jordan.

Orchid No: 0009-0007-1474-5352

Email: Swsnbabnh40@gmail.com

Received:

5 Jan. 2025

Revised:

5 Jan. 2025

Accepted:

4 Feb. 2025

*Corresponding Author:

Sawsan Mohammad
OmarAhmed Ababna

Email:

Swsnbabnh40@gmail.com

Citation:

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

2023©jresstudy.

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](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Abstract

Objectives: The study aimed to identify the degree of practicing the dimensions of Entrepreneurial leadership among school principals in the education directorate of Bani Obaid District and its relationship to the Job empowerment of teachers.

Methods: The correlational survey method was used, and the questionnaire was a tool for collecting data, which was applied to a sample of 537 male and female teachers.

Results: The results showed that the degree of practicing the dimensions of entrepreneurial leadership among school principals from the teachers' point of view was high. The level of job empowerment among teachers was high, and there was a statistically significant positive correlation between the degree of practicing the dimensions of entrepreneurial leadership and the level of job empowerment among teachers.

Conclusions: The study recommends the necessity of maintaining the high level of the dimensions of pioneering leadership for school principals in the areas of (strategic vision, creativity, proactivity, and risk management).

Keywords: Entrepreneurial leadership, employee empowerment, school principals, Bani Obaid District.

ممارسة أبعاد القيادة الريادية لدى مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء بني
عبيد وعلاقتها بالتمكين الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم

سوسن "محمد عمر" أحمد عباينة

1 باحثة، وزارة التربية والتعليم الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية

المراسل المعتمد: أ. سوسن "محمد عمر" أحمد عباينة

المخلص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التعرف إلى درجة ممارسة أبعاد القيادة الريادية لدى مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء بني عبید، وعلاقتها بالتمكين الوظيفي للمعلمين.

المنهجية: استعمل المنهج المسحي الارتباطي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، طبقت على عينة قوامها (537) معلماً ومعلمة.

النتائج: أظهرت النتائج أنَّ درجة ممارسة أبعاد القيادة الريادية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، وأنَّ مستوى التمكين الوظيفي لدى المعلمين جاء مرتفعاً، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين درجة ممارسة أبعاد القيادة الريادية، ومستوى التمكين الوظيفي لدى المعلمين.

الخلاصة: توصي الدراسة بضرورة الحفاظ على المستوى المرتفع لأبعاد القيادة الريادية لمديري المدارس في مجالات: (الرؤية الاستراتيجية، والإبداع، والاستباقية، وإدارة المخاطر).

الكلمات الدالة: أبعاد القيادة الريادية، التمكين الوظيفي، مديرو المدارس، لواء بني عبید.

المقدمة:

تولي الدول المتقدمة والنامية اهتمامًا كبيرًا بالتعليم بكافة قطاعاته، لأهميته في تنمية الموارد البشرية، حيث يشهد العالم اليوم ثورة تكنولوجية في كافة المجالات المعرفية والفكرية وغيرها، مما يزيد من الأعباء الملقاة على عاتق المؤسسات التعليمية؛ نظرًا للتحديات التي تشهدها المؤسسات، والتي من أبرزها الأعداد المتزايدة من الطلبة، وضعف البنية التحتية وغيرها، ما يزيد من تعقيد البيئة التعليمية، والتي بدورها تحتاج إلى قيادات تربوية تتسم بالمرونة، والمقدرة على مواجهة هذه التحديات التي تعيق عملها، وتحد من تحقيق المؤسسات لأهدافها، المتمثلة في إعداد قوى بشرية مؤهلة ومدربة للوصول إلى التنافسية والعالمية، وتحقيق التنمية المستدامة للمجتمع.

وتشير الزهراني (2022) إلى أهمية القيادات المدرسية في تطوير المؤسسات التعليمية التي تحتوي على النشاطات التي تحفز على الإبداع والابتكار، وتنمي الخيال على خلاف ما كان معمول به سابقًا من أساليب إدارية لا تستطيع مواكبة تحديات العولمة، والتطور المتسارع الذي يشهده عالمنا اليوم في مختلف ميادين العلم والمعرفة، ونتيجة لذلك كان لا بد أن يتحلى القائد التربوي بالصفات التي تؤهله للقيام بدوره على أكمل وجه.

فجاح المؤسسات التعليمية يعتمد بالدرجة الأولى على النمط القيادي الذي ينتهجه القادة فيها، حيث تعد القيادة الناجحة جوهر العملية التعليمية والإدارية ومحورها، لما تتمتع به من صفات المرونة، ومواكبة مستجدات العصر، والنهوض بالمؤسسات لتحقيق أهدافها بفاعلية، وكفاءة، ومرونة، وتحقيق الميزة التنافسية مع المؤسسات التعليمية الأخرى؛ لذا يرى الباحثون أن المؤسسات باختلاف أصنافها خاصة التعليمية، تحتاج إلى نمط قيادي واعي، ومسؤول للتأثير في العاملين، وشحذ همهم، والعمل على استثمار رأس المال البشري، والفرص المتاحة، والعمل على زيادة ثقة العاملين بأنفسهم وبقيادتهم بالمشاركة في صنع القرارات، والتفويض، وتنمية العاملين مهنيًا، وتشجيعهم على الابتكار، وتنمية الإبداع لديهم، والعمل على مشاركة المعرفة في مجال عملهم مع الزملاء (Karam & Kitana, 2020).

وتعد القيادة الريادية من الأنماط القيادية المميزة للأفراد والمؤسسات، فهي تعمل على إحداث تغيرات إيجابية، وفعالة، ومؤثرة داخل المؤسسات التعليمية أهمها: أسلوب التعامل مع العاملين؛ لتشجيعهم على تقبل التغيير، والابتكار، وإشراكهم في المسؤوليات الإدارية، وبناء فرق العمل، ومجموعات التعلم الهادفة التي تعود بالنفع والفائدة على كل من المعلمين والطلبة، كما أنها تعمل على تحفيز الأفراد وتوجيههم لتحقيق الأهداف التي تخطط لها المؤسسات مع التركيز على الإبداع، وتبني الأساليب الريادية في العمل، فالقائد الريادي لا يكتفي بإدارة الأمور في وقتها الزاهن فحسب، بل يسعى إلى إيجاد بيئة عمل محفزة وداعمة للابتكار، والعمل على تحسين أداء الأفراد وتطويره بشكل مستمر، والسعي لإعداد جيل قادر على التصدي للتحديات المستقبلية (خليل، 2019).

وتكمن أهمية دمج الممارسات الريادية المتمثلة في الرغبة بالتميز، وإدارة الذات، والإبداع، ومواكبة كل ما هو حديث في النمط الإداري، والثقافة الإدارية لبناء مدارس فاعلة بالمدارس الثانوية، ولكي يتحقق ذلك لا بد من الاهتمام بقيادات المدارس؛ لتحقيق نواتج تعلم مرغوب فيها؛ وتكون هذه المدارس أكثر مرونة وتفاعلاً مع البيئة المحيطة (Ayup & Othman, 2013). ويعرف عبد الحليم ومرسال (2019، 23) القيادة الريادية بأنها: "القيادة التي تتبنى رؤية المؤسسة، وتعمل على حشد طاقات الموظفين لتحقيق هذه الرؤية، وتتضمن أربعة أبعاد أساسية، وهي: الرؤية، والثقة، والإلهام، والتواصل".

ومن جهة أخرى فإن مفهوم القيادة الريادية يُشير إلى الطريقة التي يعيد بها قادة ريادة الأعمال هيكلة منظماتهم؛ لتمكينهم من استثمار الفرص، وتحسين مقدرتهم على ابتكار التنوع المطلوب الذي يسمح لهم بالتنافس في بيئة غير متوقعة للغاية، ومعقدة تستثمر فيها الفرص بطريقة إبداعية بتوفير البيئة اللازمة لذلك بهدف التطوير والتحسين المستمر (Saeaeen & Ali, 2020).

ويرى مصطفى (2017) إلى أنه على المؤسسات الرائدة إدراك أنّ العنصر البشري هو أهم مورد تنظيمي فيها، لذلك على المؤسسات حتّى موظفيها على تقديم مستويات عالية من الأداء والتميز في العمل، فضلاً عن دورها في توفير بيئة عمل إيجابية تُحفّز الإنتاجية وتُعزّز الولاء، وإيلانها اهتماماً خاصاً بمفهوم العدالة التنظيمية، كونها قيمة اجتماعية بالغة الأهمية، حيث ترتبط بمتغيرات أخرى تُؤثّر على سلوك الموظفين، مثل: الرضا الوظيفي، والولاء التنظيمي، والالتزام التنظيمي، والثقة التنظيمية، وصولاً إلى التمكين الوظيفي.

ويؤكد الرضوي (2021) على أن التمكين يدعم البنية التحتية في البيئة التعليمية، وذلك بتقديم الدعم الفني، وتعزيز الاستقلالية، والمسؤولية لدى المعلمين، ومنحهم القوة والمعلومات والمكافآت والمعرفة، وتقديم الحماية اللازمة لهم في المواقف الطارئة وغير المتوقعة، فالتمكين نهج إداري فعّال في المؤسسات التعليمية، فهو من أهم ضمانات واستمرار حيوية أي مؤسسة، فالنظرة التقليدية للإدارة تتمثل بقيام المدير بعمل كل شيء بنفسه، وذلك لعدم ثقته بقدرات المرؤوسين، حيث ينفذون ما يطلب منهم بالاعتماد على رؤيته، أما بالنسبة للنظرة الحديثة للإدارة فهي تختلف عن النظرة السابقة، وذلك لاعتماد المدير على مرؤوسيه، بتفويض الصلاحيات، والمشاركة في القرارات، ومنحهم الحرية في العمل، وإيجاد بيئة إيجابية داعمة ومواكبة للتطور، مع تحديد للمهام بوضوح؛ بهدف تحسين الرضا الوظيفي، وزيادة الإنتاجية، وبث روح التعاون والعمل من مجتمعات التعلم المهنية، وتشجيعهم على الإبداع والابتكار؛ وتحمل مسؤولية أعمالهم، والثقة بقدراتهم وامكاناتهم.

ويهدف التمكين الوظيفي كما بينّ (دارلينج-هاموند) وآخرون (Darling-Hammond et al., 2017) إلى التغلب على التسلسل (البيروقراطية) في العمل، وجعل المدرسة والمعلمين أكثر مقدرة ومرونة في الاستجابة للمتغيرات المتسارعة، وتبني الأفكار المبتكرة الإبداعية، وتزويد من المقدرة على توفير القيادات المدرسية التي تُساعد المديرين في إسناد جزء من المهمات إليهم، ممّا يُساعد إلى حد كبير في اتخاذ القرارات، وتحمل المخاطر، وحل المشكلات بشكل فاعل دون انتظار مسؤوليهم لحلها.

ووضحت عبد العال (2023) أنّ أهم أساسيات التمكين الوظيفي للمعلمين تتضح في تعليم المعلمين؛ فالتعليم يؤدي إلى زيادة فاعليتهم وإبداعهم في المدرسة. ورفع مستوى دافعيّتهم؛ إذ يتوجب على الإدارة المدرسية العمل على توعية موظفيها لأهمية دورهم في نجاحها، وتحقيق أهدافها، ووضوح الأهداف؛ حتى ينجح المعلمون في المهمات التي يقومون بها، يجب أن يكونوا على فهم واضح، وتصور تام لفلسفة المدرسة التي ينتمون إليها وكذلك أهدافها. وتحقيق الإنجاز؛ لذا، على جميع العاملين (موظفين، وإدارة) تحمل المسؤولية عن أفعالهم، وقراراتهم فضلاً عن الرغبة في التغيير، ويكون هذا نتيجة تشجيع الإدارة المدرسية للمعلمين.

وتستخلص الباحثة أنه في حال قيام الإدارة المدرسية بتمكين معلمها بشكل فاعل، فإن هذا يُساهم في تحقيق نتائج إيجابية على المعلمين، ويكسبهم العديد من المزايا أهمها: زيادة انتماء المعلمين لمدرستهم، وانتمائهم للمهام التي يقومون بها، ولفريق العمل الذي ينتمون إليه. يضاف إلى ذلك رفع مستوى مشاركة المعلمين، فالمشاركة الناجمة عن التمكين الوظيفي تتميز بمستوى عالٍ من الفاعلية الهادفة، وإكساب المعلمين المعرفة، والمهارة من التنمية والتدريب والتفاعل مع الآخرين، والمحافظة على المعلم من المدرسة. فالمدرسة الناجحة هي تلك التي لا تفرط بمعلميها المتمكنين وظيفياً، بل تحرص على تطوير كفاءاتهم ومقدراتهم. كما أنّ المعلم المتمكن وظيفياً يدرك قيمة العمل بشكل أكبر من غيره، وخاصة عندما يستشعر إسهاماته في مهام العمل، ويدرك قيمة نفسه ودوره في التأثير على النتائج.

ويشير راقد (2023) إلى أن التمكين لا يمكن أن يتواجد صدفة، وإنما يجب توافر المناخ المناسب لذلك، من الإدارة، فهو يشترط وجود جانب من الحرية يُمنح للموظفين أو إطلاقها بما يتناسب مع الأهداف التنظيمية، مع العمل على منح العامل السلطة والمسؤولية. كما يساعد التمكين على إيجاد روح المبادرة، والإبداع، والإصرار على مواجهه المشكلات من الاستقلالية الممنوحة للفرد؛ لتحقيق نتائج أفضل على أعلى مستوى. ولعل من أهم أهداف التمكين هو تهيئة كل الأسباب والظروف المحققة لأهداف

المؤسسة، فعندما يتوافر لدى الموظفين يصبح حالة نفسية إدراكية، من شعورهم بالثقة بالنفس، والقناعة، وتشجيع الإبداع، مما يعود بالفائدة على الفرد وعلى المؤسسة ككل.

وتستنتج الباحثة مما سبق أهمية تفعيل أنماط القيادات الحديثة، وبخاصة القيادة الريادية التي تسعى المؤسسات التربوية بوساطتها إلى تعزيز مقدرتها على استثمار الفرص، وتحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلمين، وبالتالي الوصول إلى أهدافها المنشودة. حيث تقوم القيادة الريادية بدور مهم في تمكين المعلمين، وتعزيز شعورهم بالأمن الوظيفي، والمقدرة على التحكم بعملهم، واتخاذ القرارات المتعلقة به، مع توفير الدعم اللازم لهم من الإدارة من إسهام القائد الريادي بإيجاد بيئة عمل إيجابية، وأمنة وداعمة لهم، ومنحهم الصّلاحيات، وتطويرهم مهنيًا لمواكبة التطورات الحديثة في مجال التعليم، حيث تعدّ القيادة الريادية مدخلًا إداريًا فعالًا تسعى بواسطته المؤسسات التربوية إلى إيجاد مناخ تربوي إيجابي لتحسين مكانتها التربوية بين المؤسسات الأخرى.

الدراسات السابقة:

تناول هذا الجزء الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية التي استطاعت الباحثة الوصول إليها مرتبة وفقًا لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث في محورين، هما:

أولاً: الدراسات التي تناولت أبعاد القيادة الريادية في المدارس:

سعت دراسة (أرياني وسويانتو وزهيري) (Ariyani, Suyaton & Zuhaery, 2021) إلى تحليل مدى تطبيق مدير المدرسة للابتكار، والقيادة الريادية في إيجاد بيئة تعليمية. تم استعمال المنهج النوعي من دراسة الحالة، وتم جمع البيانات من المقابلات، والملاحظة. حيث طبقت الدراسة على عينة قصدية مكونة من عشرة من مديري مدرستين ثانويتين في مدينة (ماجيلانج الإندونيسية). أظهرت النتائج أنّ مديري المدارس قاموا بتطبيق القيادة الريادية باستعمال مبدئين رئيسيين لإيجاد بيئة تعليمية. أولاً، النمو التنظيمي من التحسين والتواصل والتحفيز والمراقبة والتحكم والقوة والتمكين. ثانياً: الابتكار من خطوات عدة: بناء الرؤية، وتطوير الموظفين، وإعادة الهيكلة، كما أظهرت النتائج أنّ هذا النوع من القيادة يمكن أن يخلق بيئة تعليمية مريحة وممتعة. مما يمكن جميع أعضاء المدرسة متابعة عملية التعلم، وإنشاء منتجات مبتكرة، وإحراز بعض التقدم في الإنجازات الأكاديمية وغير الأكاديمية.

وهدف دراسة الزهراني (2022) إلى التعرف إلى واقع القيادة الريادية لدى قائدات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات، ولتحقيق أهداف الدراسة استعمل المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، طبقت على عينة عشوائية مكونة من (366) معلمة من معلمات المدارس الثانوية بمدارس مدينة جدة. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة الريادية على مستوى الأبعاد مجتمعة لدى المدارس الثانوية جاءت متوسطة.

سعت دراسة قاسم (Kasim, 2022) إلى الكشف عن تأثير القيادة الريادية، والقيادة المستدامة، وتمكين القادة المدرسين ذوي الأداء العالي في المدارس الابتدائية في الساحل الشرقي لماليزيا. استعمل المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع المعلومات، طبقت على عينة قوامها (486) معلماً ومعلمة في مدارس ابتدائية عالية الأداء في (كلنتن وترينجانو وفهنج). أظهرت النتائج أن القيادة الريادية مارست تأثيراً كبيراً على قادة المدارس ذوي الأداء العالي. كما مارست القيادة المستدامة تأثيراً كبيراً على التمكين.

وأجرى عمرو (2023) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى توافر سمات القيادة الريادية لدى مديري المدارس في مديرية تربية وتعليم الخليل، استعمل المنهج الوصفي والتحليلي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في مدارس تربية وتعليم الخليل، والبالغ عددهم (3439) معلماً ومعلمة، اختيرت عينة عشوائية قوامها (208) معلماً ومعلمة، وتم تطوير استبانة لجمع البيانات، وبيّنت النتائج أن مدى توافر سمات القيادة الريادية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين جاء متوسط.

وسعت دراسة الحراشنة (2023) إلى تعرف درجة ممارسة مهارات الريادة القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، بلغت عينة الدراسة (115) مديراً ومديرة، اختيرت بالطريقة العنقودية العشوائية، ولجمع

البيانات تم تطوير استبانة تكونت من (58) فقرة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة مهارات الريادة القيادية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظرهم جاءت مرتفعة.

وسعت دراسة (شالحة وهارون ونيسوانتو) (Shaleha, Harun & Niswanto, 2023) إلى التعرف إلى ممارسة مديري المدارس (الإندونيسية) للقيادة الريادية في تحسين رعاية المعلمين. استعمل المنهج النوعي، أما تقنيات جمع البيانات البحثية فتتمت من المقابلات والملاحظة والتوثيق. أظهرت نتائج الدراسة الآتي: (1) لدى المديرين بالفعل مؤهلات في برامج الابتكار في تحسين رفاهية المعلمين. ويمكن ملاحظة ذلك من البرامج التي تأخرت أو تلك التي خطط لها مدير المدرسة؛ (2) إحدى استراتيجيات المدير في تحسين رفاهية المعلمين هي التركيز على وحدات الأعمال في المدارس؛ (3) دافع المدير في تحسين رفاهية المعلمين هو عقد ندوات يحضرها أولياء أمور الطلبة، وندوات تقام للمعلمين، فضلاً عن تقديم الدعم للمعلمين الذين يرغبون في مواصلة دراستهم؛ (4) العقبات التي يواجهها مديرو المدارس في تحسين رفاهية المعلمين، أحدها عدم كفاية المرافق المدرسية بحيث تعوق أنشطة المعلمين في أداء واجباتهم.

وهدف دراسة قصاص (2024) الكشف عن العلاقة الارتباطية لدرجة توظيف مديري المدارس في قضية إربد للقيادة الريادية ودرجة تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين، استعملت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد، والبالغ عددهم (7211) معلماً ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (400) معلم ومعلمة، اختيروا بالطريقة المتيسرة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية دالة إحصائياً بين درجة توظيف مديري المدارس القيادية، ودرجة تحقيق التنمية المستدامة في مدارسهم.

ثانياً: الدراسات التي تناولت التمكين الوظيفي لدى المعلمين

سعت دراسة (كوييف وليك وهيدميتس) (Kõiv, Liik & Heidmets, 2019) إلى الكشف عن الدور الوسيط لتأثير التمكين النفسي للمعلم بين أسلوب القيادة المدرسية، والنتائج المتعلقة بعمل المعلمين في ولاية (استونيا) في شمال أوروبا، ولتحقيق أهداف الدراسة استعمل المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع المعلومات، طبقت على عينة مكونة من (711) معلماً. أظهرت النتائج أن التمكين النفسي يتوسط العلاقة بين نوع القيادة الموجودة في المدرسة ونتائج عمل المعلمين، والتمكين النفسي، ومعاملة المدير لهما أثر إيجابي على الرضا الوظيفي للمعلمين.

وهدف دراسة (تندوين) (Tindowen, 2019) تحديد تأثير التمكين على السلوكيات التنظيمية للمعلمين في مؤسسات التعليم العالي (الكاثوليكية) في (الفلبين). استعمل المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع المعلومات، طبقت على عينة قوامها (215) معلماً ومعلمة. كشفت النتائج أن المعلمين (الكاثوليك) لديهم مستويات عالية من تمكين المعلمين. وعلى وجه التحديد، لديهم مستوى عالٍ جداً من المكانة، والنمو المهني، والكفاءة الذاتية، والتأثير، ومستوى عالٍ من اتخاذ القرار، والاستقلالية في الجدولة. وفي الوقت نفسه، لديهم أيضاً مستوى عالٍ من السلوكيات التنظيمية. وعلاوة على ذلك، تميل ثلاثة من المقاييس الفرعية لتمكين المعلمين إلى التنبؤ بجميع أبعاد السلوكيات التنظيمية للمعلمين في المدرسة تقريباً. ويخلص البحث إلى أن معلمي التعليم العالي (الكاثوليك) مُمكنون لمنظمتهم لأنهم يشعرون بالاحترام، ولديهم فرص للنمو المهني، ويشعرون بالكفاءة والفعالية في الفصل الدراسي، ولديهم القدرة في التأثير على الطلبة، والحياة المدرسية. ومع ذلك، ليس لديهم ما يكفي من السبل للمشاركة في عملية صنع القرار في مؤسساتهم وليس لديهم ما يكفي من الحرية، والفرص لاختيار جداولهم، وأعمالهم التدريسية. كما أنهم يظهرون سلوكيات تنظيمية إيجابية في مؤسساتهم تتجلى في تمسكهم القوي بمنظمتهم، ومستوى عالٍ من المشاركة في عملهم، وعلاقتهم المتناغمة مع رؤسائهم والمديرين المتوسطين. كما أنهم يظهرون تصرفات تقديرية تتجاوز وظائفهم، ولديهم رغبة، وشغف لمواصلة مهنة التدريس ودعمها.

وسعت دراسة (موسوجي وماتابوجي) (Mosoge & Mataboge, 2020) إلى تحديد المعوقات التي يواجهها مديرو المدارس الثانوية عند تمكين فريق إدارة المدرسة في منطقة تشواني، جنوب أفريقيا، استعمل المنهج الكمي المسحي والاستبانة. وتكون مجتمع

الدراسة من (90) مديراً ونائب مدير و(165) رئيس قسم في منطقة (تشواني) الغربية. وأظهرت النتائج أن التحدي الأكبر عند تمكين فريق إدارة المدرسة هو عبء العمل الإداري. وأن مديري المناطق الريفية يؤدون واجبات القيادة التعليمية أكثر من مديري المناطق الحضرية.

وسعت دراسة الكندي والمهدي (2020) إلى الكشف عن درجة تمكين المعلمين في المدارس بمحافظة (مسقط سلطنة عُمان)، استعمل الباحثون المنهج الوصفي، والاستبانة لجمع البيانات، اختيرت عينة الدراسة بأسلوب العينة المتيسرة، حيث تكونت العينة من (632) فرداً، وأظهرت النتائج أن درجة تمكين المعلمين جاءت مرتفعة في جميع المجالات باستثناء مجالي المشاركة في صنع القرار، والاستقلالية، وذلك بتقدير متوسط.

وهدف دراسة ديباجه (2022) إلى الكشف عن دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين في ضوء بعض المتغيرات (الديموغرافية) من وجهة نظر معلمي مدارس مدينة الرمثا، استعمل المنهج الوصفي والتحليلي، من مقياس مكون من (34) فقرة. وتكونت عينة الدراسة من (272) معلماً ومعلمة اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية. أظهرت النتائج أن دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين في ضوء بعض المتغيرات (الديموغرافية) من وجهة نظر معلمي مدارس مدينة (الرمثا) كانت متوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر معلمي مدارس مدينة (الرمثا) حول دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين تبعاً لمتغيرات الجنس، والخبرة العملية، والمؤهل العلمي.

وهدف دراسة دراغمه (2023) إلى الكشف عن واقع ممارسة القيادة التشاركية بمحاورها المختلفة وعلاقتها بالتمكين الإداري والرضا الوظيفي في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية من وجهة نظر العاملين، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي للبحث الكمي، والمنهج النوعي، مستعينا بأداتي الدراسة الاستبانة والمقابلة، تكونت عينة الدراسة من (365) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية، والإدارية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، بينت النتائج: أن واقع ممارسة القيادة التشاركية بمحاورها المختلفة، وعلاقتها بتحقيق التمكين الإداري، والرضا الوظيفي بمؤسسات التعليم العالي جاء عالياً.

أجرى (فيروز وسويريو وسناريا) (Fairuz, Suwiryo & Sunarya, 2024) دراسة لتقييم برامج تمكين المعلمين في مدرسة SMK Ummulquro Cireunghas، منطقة (سوكابومي) في تحسين جودة الخدمات التعليمية بالنظر في جوانب السياق والمداخل والعملية والمنتج. استعمل المنهج النوعي. كما اختير مصدر بيانات العينة لهذه الدراسة باستعمال أسلوب أخذ العينات بالكرة الثلجية البالغ عددهم (43) معلماً ومعلمة. تم جمع البيانات بناءً على المقابلات والملاحظات والتوثيق. كشفت النتائج أولاً أن برنامج تمكين المعلمين في مدرسة (Ummulquro SMK) مفيد جداً للمعلمين في أداء واجباتهم ومسؤولياتهم كمعلمين؛ ثانياً جانب المدخلات جيد، وتتكون الموارد المخصصة في برنامج تمكين المعلمين من تكاليف الميزانية، والمرافق، والبنية التحتية، وموظفي الموارد، والتعاون، والدعم من المؤسسات. ومع ذلك، لا تزال الموارد في شكل أموال، ومرافق محدودة؛ ثالثاً جانب العملية التعليمية جيد، تتم عملية تنفيذ برنامج التمكين بالتخطيط، وتحليل احتياجات التطوير المهني للمعلم، وتصميم البرنامج، وشراء الموارد، واختيار الميسرين أو المدربين أو الأشخاص ذوي الموارد، وتنفيذ البرنامج، وتقييم النتائج على فعالية البرنامج بما في ذلك ردود الفعل من أداء المعلم، والمزيد من التطوير أو التدريب الإضافي، وتعديل استراتيجيات التنفيذ، وتشجيع المعلمين على مواصلة التعلم والتطوير؛ رابعاً جانب المنتج جيد، كانت هناك تغييرات كبيرة نتيجة لبرنامج تمكين المعلم، وهي تحسين أداء المعلم، وتحسين نتائج التعلم لدى الطلبة، وزيادة التعاون بين المعلمين، وزيادة مشاركة الوالدين، وتحسين تعلم الطلبة، وتطوير موارد التعلم الرقمية، ومستويات أعلى من التوظيف.

شكلت الدراسات السابقة المصدر الأساسي لكثير من المعلومات المهمة التي وجهت الباحثة في دراستها الحالية من حيث: تحديد المشكلة، وصياغتها، ومنهجيتها، ومجتمعها، ومتغيراتها، والإجراءات الملاءمة لتحقيق أهدافها، يضاف إلى ذلك أن تلك الدراسات وجهت الباحثة نحو العديد من المراجع والبحوث والدراسات المناسبة، ومكنتها من تكوين تصور شامل عن الأطر النظرية التي

ينبغي أن تشملها الدراسة الحالية، وكذلك الاستفادة منها في مناقشة النتائج، وبيان أوجه الاتفاق والاختلاف فيما بينها. وقد تميزت الدراسة الحالية بموضوعها، ومجتمعها، وعينتها، ومتغيراتها، وزمانها؛ إذ إنها ركزت على أبعاد القيادة الريادية لدى مديري المدارس، وعلاقتها بالتمكين الوظيفي للمعلمين، وفي حدود إطلاع الباحثة تُعد هذه الدراسة من الدراسات العربية الحديثة التي تناولت العلاقة الارتباطية بين المتغيرين. كما أن هذه الدراسة تميزت بمتغيراتها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تولي الدولة الأردنية متمثلة بجلالة الملك عبدالله الثاني بن الحسين اهتماماً بقطاع التعليم، حيث يحرص العاملون فيه، على تنفيذ التوجيهات الملكية للنهوض بهذا القطاع الذي يخدم شريحة واسعة من المجتمع الأردني، من هنا جاء زاد الاهتمام بتفعيل الأنماط القيادية الحديثة وعلى رأسها القيادة الريادية بالعمل على عقد مؤتمرات تربوية عدة منها: مؤتمر التربية والتنمية المستدامة والريادة والابتكار عام (2022) الذي اقامته كلية العلوم التربوية بجامعة اليرموك بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم (شطناوي، 2022) حيث خرج المؤتمر بتوصيات عدة أهمها: تفعيل القيادات الحديثة في العصر الرقمي التي تتضمن إعادة الهيكلة لأنماط القيادة المتبعة بما يتلاءم مع متطلبات سوق العمل الذي يحقق أهداف التنمية المستدامة، وانطلاقاً من رؤية وزارة التربية والتعليم ورسالتها في السعي نحو الريادة والابداع، والتميز، وتحسين أداء العاملين وتجويد نوعية التعليم والمخرجات التعليمية، وفق المستويات العالمية، كما بينت دراسة الكندي والمهدي (2020) أن درجة تمكين المعلمين في مجالي صنع القرار، والاستقلالية جاءت متوسطة. ومن عمل الباحثة بقطاع التعليم في المدارس الأردنية الحكومية بما يزيد عن عشرين عاماً في العمل الأكاديمي بين أعمال إدارية وتدريسية، وتقلها بين مدارس عديدة واتصالها المباشر مع إدارات عدة، فقد لاحظت أن هناك نواحي تضعف جهود تبني أبعاد القيادة الريادية في المؤسسات التعليمية منها: الأنماط القيادية، والإدارية التقليدية المتبعة فيها، وقلة الاهتمام بالابداع و(البيروقراطية)، وندرة توافر القيادات المبدعة، والمشجعة على الابتكار والإبداع، وتحفيز العاملين، وبث روح التعاون بينهم. وقد أوصت دراسة قصاص (2024) على الاستمرار في توفير فرص التدريب، والتطوير المستمر لمديري المدارس؛ وذلك لتعزيز مهارات القيادة الريادية، وتحديث المعرفة في مجالات الإدارة التعليمية، والإبداع التربوي مع تبني مبادرات تتسم بالمخاطرة والجرأة. وعليه تأتي هذه الدراسة لسد الفجوة البحثية في ممارسة المديرين لأبعاد القيادة الريادية، وعلاقتها بالتمكين الوظيفي للمعلمين في مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الحالية الاجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة ممارسة أبعاد القيادة الريادية لدى مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد من وجهة نظر المعلمين؟
2. ما مستوى التمكين الوظيفي في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء بني عبيد من وجهة نظر المعلمين؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0,05$) بين درجة ممارسة أبعاد القيادة الريادية لدى مديري المدارس في مديرية التربية، والتعليم للواء بني عبيد، ومستوى التمكين الوظيفي للمعلمين؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى درجة ممارسة أبعاد القيادة الريادية لدى مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد من وجهة نظر المعلمين بهدف تنمية مهارات القيادة الريادية لدى العاملين في المدارس.

- التعرف إلى مستوى التمكن الوظيفي للمعلمين في المدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم في مديرية التربية والتعليم للواء بنى عبيد من وجهة نظرهم؛ بهدف التغلب على جميع معوقات التمكن فيها.
- تقصي العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة أبعاد القيادة الريادية لدى مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء بنى عبيد ومستوى التمكن الوظيفي؛ من أجل تطوير نماذج فعالة للقيادة الريادية، والتمكن الوظيفي للمعلمين.

أهمية الدراسة

تظهر أهمية الدراسة على النحو الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية

تكمن أهمية هذه الدراسة في استجابتها للاتجاهات التربوية الحديثة والتي تنادي بضرورة تفعيل القيادات الحديثة في القطاع التربوي، وتتبع أهميتها أيضاً في تسليط الضوء على أهمية القيادة الريادية والتمكن الوظيفي وهي مواضيع في غاية الأهمية بالنسبة للإدارة التربوية في المؤسسات التربوية؛ لارتباطها الوثيق بعناصر النظام التعليمي، ولتأثيرها المباشر على تحسين أدائهم وإنتاجيتهم، وإكسابهم المهارات اللازمة لهم في أداء أعمالهم، والمساهمة في رفد المكتبة العربية بدراسة علمية فيما يتعلق بممارسة مديري المدارس لأبعاد القيادة الريادية بوصفها نمط قيادي حديث، وانعكاساتها على العملية التعليمية، وعلاقتها بالتمكن الوظيفي، كما تستمد أهميتها من قلة الدراسات التي غُنت بدراسة العلاقة الارتباطية بين ممارسة أبعاد القيادة الريادية، والتمكن الوظيفي مما يساعد الباحثين على إجراء المزيد من الدراسات المشابهة لمحاور الدراسة في أماكن مختلفة.

ثانياً: الأهمية العملية

من المؤمل أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة الآتي:

- القيادات الإدارية في وزارة التربية والتعليم؛ حيث ستزودهم نتائج هذه الدراسة بتغذية راجعة لواقع ممارسة أبعاد القيادة الريادية لدى مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء بنى عبيد وعلاقتها بالتمكن الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم وما لهذه النتائج من أهمية في رفع كفاءة أداء المعلمين، والاهتمام بالتنمية المهنية لهم، والعمل على تحقيق أهداف التعليم، من أجل الاهتمام بالبرامج والدورات التدريبية التي من شأنها تزويد المعلمين بكل ما يحتاجونه في مدارسهم .
- تفيد المهتمين بصنع القرار في وزارة التربية والتعليم لتعديل السياسات التربوية أو تغييرها فيما يتعلق بتطبيق وممارسة أبعاد القيادة الريادية، والتمكن الوظيفي للمعلمين؛ لأهميتها في تحسين أداء عناصر النظام التربوي.

مصطلحات الدراسة

اشتملت الدراسة على التعريفات الاصطلاحية والإجرائية الآتية:

- **القيادة الريادية:** "عملية توليد شيء جديد ذي قيمة من لا شيء، والاستمرارية في أخذ الفرص، والالتزام بالرؤية وتحمل المخاطر المصاحبة لها" (السكرانة، 2010، 30). **وتُعرف إجرائياً بأنها:** الممارسات التي ينتهجها مديرو المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء بنى عبيد والتي يفعلونها من ممارسات القيادة الريادية المتمثلة في الرؤية الاستراتيجية، والإبداع، وإدارة المخاطر، والاستباقية لتحقيق الأهداف التي يطمحون بتحقيقها وفق أبعاد محددة، وقيست بالدرجة الكلية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات محور القيادة الريادية التي وضعت لهذا الغرض.
- **التمكن الوظيفي:** "البيئة التي يتوفر فيها للعاملين القدرة والقابلية على تحمل المسؤولية في تطوير وتحسين الفعاليات الأساسية لتحقيق اشباع حاجات المستهلكين من علاقات ونتائج واضحة المعالم لغرض تحقيق منفعة وأهداف" (حمود والشيخ، 2010، 177). **ويُعرف إجرائياً بأنه:** مقدار الحرية التي تمنحها الإدارة المدرسية للمعلمين، ومنحهم الفرصة

للمشاركة في صنع القرارات، وتقديم الدعم والتحفيز لهم، والعمل على مساعدتهم على التطور المهني لضمان وصولهم إلى التميز، والارتقاء، تماشيًا مع رؤية المدرسة وأهدافها، وقيس بالدرجة الكلية التي حصل عليها المستجيبين محور الاستبانة التي طورت لقياس ذلك.

حدود الدراسة

وتتمثل حدود الدراسة بالآتي:

- **الحد الموضوعي:** ويتمثل في درجة ممارسة أبعاد القيادة الريادية لدى مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء بنى عبيد وعلاقتها بالتمكين الوظيفي للمعلمين.
- **الحد البشري:** اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية التابعة في مديرية التربية والتعليم للواء بنى عبيد.
- **الحد المكاني:** طبقت الدراسة الحالية في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء بنى عبيد.
- **الحد الزمني:** طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام (2024).

الطريقة والإجراءات

تناولت الباحثة في هذا الجزء الآتي:

منهج الدراسة

استعمل المنهج المسحي الارتباطي لمناسبته أغراض الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء بنى عبيد والبالغ عددهم (1458) معلمًا ومعلمة، موزعين إلى (533) معلمًا، و(925) معلمة، وفقًا للإحصاءات الصادرة من (قسم التخطيط في مديرية التربية والتعليم للواء بنى عبيد، 2024)، واختيرت العينة بالطريقة العشوائية الطبقية، حيث تكونت العينة من (537) معلمًا ومعلمة، وتم استعمال (30) مشاركًا كعينة استطلاعية من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، للتحقق من دلالات صدق الأداة وثباتها.

أداة الدراسة

طورت الباحثة استبانة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تكونت من جزأين، الجزء الأول: اشتمل على البيانات الشخصية للمستجيبين، أما الجزء الثاني فتكون من محورين، هما: المحور الأول: لقياس ممارسة أبعاد القيادة الريادية لدى مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء بنى عبيد، أما المحور الثاني: فلقياس مستوى التمكين الوظيفي للمعلمين. وبغرض صياغة فقرات المحور الأول، تم الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع كدراسة كل من (قصاص، 2024؛ الحراحشة، 2023؛ عمرو، 2023؛ الزهراني، 2022)، جرى التوصل إلى صياغة (29) فقرة موزعة على أربعة مجالات؛ هي: الرؤية الاستراتيجية، والإبداع، وإدارة المخاطر، والاستباقية. أما من أجل صياغة فقرات المحور الثاني فقد تم الرجوع للدراسات التالية: [Mosoge & Mataboge, 2020؛ الكندي، 2023؛ عبد العال، 2023؛ دراغمة، 2023]، حيث اشتمل المحور بصورته الأولية على (31) فقرة موزعة على أربعة مجالات؛ هي: تفويض الصلاحيات، وتدريب الموظفين، والاتصال الفعال، والتحفيز.

صدق المحتوى للأداة

للتحقق من صدق المحتوى للأداة عُرضت بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، وعددهم (20) محكمًا، من أصحاب الخبرة والاختصاص في مجالات: الإدارة التربوية، من العاملين في الجامعات الأردنية ووزارة التربية والتعليم العالي، لإبداء آرائهم

في فقراتها من حيث وضوح المعنى، والصياغة اللغوية، والشمولية، ومدى انتمائها للمجال الذي صُنفت فيه، وأي تعديلات يرونها مناسبة. وفي ضوء التغذية الراجعة من المحكمين، أُجريت التعديلات المطلوبة، وقد اقترح المحكمين إضافة إدارة المخاطر بدل المخاطرة في استبانة القيادة الزبانية، وتعديل صياغة بعض الفقرات حيث عُدلت صياغة الفقرات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20) من فقرات المحور الأول (درجة ممارسة أبعاد القيادة الزبانية لدى مديري المدارس) بحيث تكون المحور بصورته النهائية من (29) فقرة. أما بالنسبة للمحور الثاني (التمكن الوظيفي للمعلمين) فجرى تعديل مجال التنمية المهنية بدل مجال تدريب الموظفين، وتعديل صياغة بعض الفقرات حيث تم تعديل صياغة الفقرات (2، 5، 11، 13، 16، 17، 19، 20، 22، 24، 29)، بحيث تكون المحور بصورته النهائية من (31) فقرة.

صدق البناء للأداة

طبقت الاستبانة على عينه استطلاعيه مؤلفة من (30) معلماً ومعلمه من العاملين في المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء بني عبید من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب قيم معاملات ارتباط (بيرسون) لعلاقة الفقرات بالمحور وبالمجالات التي تتبع له والجدول (1) يبين ذلك:

جدول (1): معاملات ارتباط بيرسون لفقرات المحور بالمجال الذي تنتمي إليه، وبالمحور ككل (ن=30)

المحور الأول: درجة ممارسة أبعاد القيادة الزبانية لدى مديري المدارس الحكومية											
المجال	الفقرة	ارتباط الفقرة مع		المجال	الفقرة	ارتباط الفقرة مع		المجال	الفقرة	ارتباط الفقرة مع	
		المجال	المحور			المجال	المحور			المجال	المحور
التربية الاستراتيجية	1	.77**	.65**	الإدارة المخاطر	12	.79**	.67**	الإستراتيجية	23	.84**	.84**
	2	.89**	.83**		13	.93**	.85**		24	.88**	.85**
	3	.88**	.81**		14	.89**	.84**		25	.81**	.68**
	4	.85**	.79**		15	.91**	.84**		26	.87**	.75**
	5	.90**	.77**		16	.77**	.71**		27	.90**	.81**
	6	.93**	.86**		17	.88**	.70**		28	.82**	.80**
	7	.85**	.76**		18	.86**	.62**		29	.82**	.70**
	8	.86**	.79**		19	.85**	.68**				
	9	.89**	.83**		20	.86**	.72**				
	10	.85**	.77**		21	.80**	.74**				
الإبداع	11	.89**	.84**		22	.88**	.66**				
المحور الثاني: مستوى التمكن الوظيفي											
المجال	الفقرة	ارتباط الفقرة مع		المجال	الفقرة	ارتباط الفقرة مع		المجال	الفقرة	ارتباط الفقرة مع	
		المجال	المحور			المجال	المحور			المجال	المحور
الإبداع	1	.93**	.82**		13	.87**	.78**	التحصيل	25	.84**	.82**

.85**	.88**	26		.87**	.91**	14		.83**	.92**	2	
.82**	.89**	27		.79**	.81**	15		.80**	.92**	3	
.82**	.86**	28		.73**	.77**	16		.85**	.92**	4	
.85**	.89**	29		.81**	.87**	17	الاتصال الفعال	.81**	.92**	5	
.84**	.84**	30		.76**	.77**	18		.85**	.91**	6	
.82**	.86**	31		.85**	.90**	19		.78**	.84**	7	
				.83**	.86**	20		.88**	.84**	8	
				.86**	.87**	21		.82**	.90**	9	التنمية المهنية
				.90**	.93**	22		.85**	.88**	10	
				.71**	.79**	23		.86**	.87**	11	
				.83**	.84**	24		.75**	.87**	12	

**دالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0.01$ **دالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0.01$

يلاحظ من نتائج الجدول (1) أن قيم معاملات ارتباط (بيرسون) للفقرات مع المجالات في المحور الأول قد تراوحت بين (0.77-0.91)، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع محورها ككل تراوحت بين (0.62-0.88)، وأن قيم معاملات ارتباط (بيرسون) للفقرات مع المجالات في المحور الثاني قد تراوحت بين (0.77-0.93)، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع محورها ككل تراوحت بين (0.71-0.90)، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، وتعد هذه القيم مقبولة؛ لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات الأداة بمحوريتها.

ثبات الأداة

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للأداة؛ استعملت معادلة (كرونباخ ألفا) بالاعتماد على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، ولأغراض التحقق من ثبات الاستقرار للأداة ومحوريتها ومجالاتهما؛ فقد أعيد تطبيقها على العينة الاستطلاعية بفصل زمني مدته أسبوعان بين التطبيقين، ثم حُسب معامل ارتباط (بيرسون) (Pearson Correlation) بين قيم التطبيقين، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2): معاملات (كرونباخ ألفا)، وثبات الاستقرار للأداة ومحوريتها ومجالاتهما

المحور الأول: القيادة الريادية

المجال	كرونباخ ألفا	ثبات الاستقرار	عدد الفقرات
الرؤية الاستراتيجية	0.95	0.96	7
الإبداع	0.96	0.92	8
إدارة المخاطر	0.93	0.94	7
الاستباقية	0.94	0.93	7

29	0.90	0.98	الكلي
المحور الثاني: التمكين الوظيفي			
عدد الفقرات	ثبات الاستقرار	كرونباخ ألفا	المحور
8	0.98	0.97	تفويض الصلاحيات
8	0.94	0.95	التّمية المهنية
8	0.93	0.95	الاتصال الفعال
7	0.93	0.95	التّحفيز
31	0.95	0.98	محور التّمكن الوظيفي

يُلاحظ من الجدول (2) أن قيم معاملات ثبات (كرونباخ ألفا) لمجالات المحور الأول تراوحت بين (0.93-0.96)، فيما تراوحت قيم ثبات الاستقرار لمجالات المحور ما بين (0.92-0.96)، وأن قيم معاملات ثبات (كرونباخ ألفا) لمجالات المحور الثاني تراوحت بين (0.95-0.98)، فيما تراوحت قيم ثبات الاستقرار لمجالات المحور ما بين (0.93-0.98). وتُعَدّ هذه القيم مناسبة، وتجعل الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

معيّار تصحيح أداة الدراسة

سيتم تبني النموذج الإحصائي ذي التدرج النسبي بغرض تصنيف الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة إلى خمسة مستويات بناءً على المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = (\text{أعلى قيمة في تدرج المقياس} - \text{أدنى قيمة}) \div \text{مقسوماً على عدد الخيارات (ليكرت الخماسي)}$$

$$\text{فإن: طول الفئة} = (5 - 1) \div 5 = 0.8$$

وبذلك يكون معيار الحكم على الدرجة كالآتي:

- من (1) إلى أقل من (1.8) درجة منخفضة جداً.
- من (1.8) إلى أقل من (2.6) درجة منخفضة.
- من (2.6) إلى أقل من (3.4) درجة متوسطة.
- من (3.4) إلى أقل من (4.2) درجة مرتفعة.
- (4.2) فأكثر درجة مرتفعة جداً.

المعالجات الإحصائية

- للإجابة عن السّؤالين الأول والثاني؛ احتسبت الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة.
- للإجابة عن السّؤال الثالث؛ استعمل معامل ارتباط (بيرسون) للكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة أبعاد القيادة الرّيادية لدى مديري المدارس، ومستوى التّمكن الوظيفي للمعلمين.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: نتائج السّؤال الأول ومناقشته والذي نصّ على: "ما درجة ممارسة أبعاد القيادة الرّيادية لدى مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد من وجهة نظر المعلمين؟". للإجابة عن هذا السّؤال استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات

المعيارية لدرجة ممارسة أبعاد القيادة الرّيادية لدى مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء بنى عبيد من وجهة نظر المعلمين، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أبعاد القيادة الرّيادية لدى مديري المدارس الحكومية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية:

الرقم	الترتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	الرؤية الاستراتيجية	4.07	0.78	مرتفعة
2	2	الإبداع	4.05	0.84	مرتفعة
4	3	الاستباقية	4.02	0.80	مرتفعة
3	4	إدارة المخاطر	3.99	0.80	مرتفعة
		درجة ممارسة أبعاد القيادة الرّيادية ككل	4.03	0.75	مرتفعة

يلاحظ من النتائج في الجدول (3) أن تقديرات العينة لدرجة ممارسة أبعاد القيادة الرّيادية لدى مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء بنى عبيد من وجهة نظر المعلمين على مجالات المحور قد صُنفت وفقاً للمتوسطات الحسابية بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.03). وانحراف معياري (0.75)، وقد جاءت المجالات وفقاً للترتيب الآتي: حيث جاء مجال الرؤية (الاستراتيجية) في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.07)، وانحراف معياري (0.78)، وبدرجة مرتفعة، يليه مجال الإبداع في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.05)، وانحراف معياري (0.84)، وبدرجة مرتفعة، ثم يليه مجال الاستباقية في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.02)، وانحراف معياري (0.80)، وبدرجة مرتفعة، بينما جاء مجال إدارة المخاطر في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.99)، وانحراف معياري (0.82)، وبدرجة مرتفعة. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى تبني مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء بنى عبيد لأبعاد القيادة الرّيادية والتي بدورها تركز على تمكين المعلمين للمهارات والكفايات اللازمة لتحقيق أهدافها المدرسية بصورة فعالة وهادفة، فهم يرون أن لدى مديريهم رؤية مدرسية محددة ومدرسة تجاه تطبيق القيادة الرّيادية في مدارسهم، وأن لدى مديري المدارس رؤية (استراتيجية) فهم يسعون لتطوير المدرسة بالبحث عن الطرق الحديثة المبتكرة للتغيير. يضاف إلى ذلك بحث مديري المدارس عن الانجازات التي تحقق التميز لهم ولمدارسهم وللمعلمين، وتحقيق المعايير التي تؤهلهم للفوز بالجوائز التقديرية مثل: جائزة المدير المتميز، والمعلم المتميز، والمرشد المتميز، وغيرها من الجوائز، كما من الممكن عزو السبب إلى التنافس بين مديري المدارس لتحسين مدارسهم وتطويرها، وإلى اهتمام وزارة التربية والتعليم بتعيين القيادات التربوية التي تتمتع بالكفاءة العالية، والمهارة والخبرة، ربما يعود ارتفاع ممارسة أبعاد القيادة الرّيادية لدى مديري المدارس إلى أثر الدورات التدريبية والورش التعليمية التي تعدها وزارة التربية والتعليم كدورة القيادة التعليمية، وحصول مديري المدارس على التّرقّيات الإدارية، والحوافز المادية لمن يجتاز هذه الدورات بنجاح.

اتفقت نتيجة الدّراسة الحالية مع نتيجة دراسة قصاص (2024)، والتي أظهرت نتائجها أن درجة توظيف مديري المدارس في قصبة إربد للقيادة الرّيادية من وجهة نظر المعلمين جاءت كبيرة. كما اتفقت الدّراسة الحالية مع دراسة الحراحشة (2023) التي أظهرت نتائجها أن درجة ممارسة مهارات الرّيادة القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظرهم جاءت على نحو عام مرتفعة. واختلفت نتائج الدّراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من: (عمرو، 2023)؛ والزهراني (2022)، التي أظهرت نتائجها أن مدى توافر سمات القيادة الرّيادية جاءت بدرجة متوسطة.

وفيما يلي مناقشة فقرات كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

أولاً: مجال الرؤية الاستراتيجية:

جدول (4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الرؤية الاستراتيجية مرتبة تنازلياً

الرقم	الترتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4	1	يشجع العمل بروح الفريق لإنجاز رؤيته المستقبلية	4.17	0.86	مرتفعة
1	2	ينشر رؤية المدرسة على موقعها الإلكتروني	4.11	0.92	مرتفعة
2	3	يحول الرؤية المدرسية إلى واقع عملي ممارس	10.4	0.87	مرتفعة
6	4	يترجم رؤية المدرسة إلى واقع من الفعاليات المدرسية	4.06	0.90	مرتفعة
7	5	يتخذ كافة الإجراءات اللازمة لمتابعة تنفيذ الرؤية الاستراتيجية وتقييمها	4.05	0.90	مرتفعة
3	6	يستثمر التغذية الراجعة عند صياغة رؤية المدرسة	4.01	0.87	مرتفعة
5	7	يُشرك المعلمين في صياغة الرؤية المستقبلية للمدرسة	3.99	0.99	مرتفعة
		مجال الرؤية الاستراتيجية	4.07	0.78	مرتفعة

يبين الجدول (4) أنَّ المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.99-4.17)، إذ جاءت الفقرة (4) التي تنص على "يشجع العمل بروح الفريق لإنجاز رؤيته المستقبلية" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (4.17)، وبدرجة مرتفعة، يُعزى السبب في ذلك إلى حرص مديري المدارس على إنجاز الرؤية المستقبلية للمدرسة يضاف إلى ذلك الحرص على تشجيع المعلمين على العمل من خلال الفرق التعاونية، ومجتمعات التعلم؛ لتحقيق الميزة التنافسية بين المدارس، أيضاً إدراك القيادات التربوية أهمية التعاون والتفاعل والتواصل بين المعلمين بمستويات، وبجميع الاتجاهات لإنجاز المهام المطلوبة منهم بكل سهولة ويسر؛ ولتحقيق التميز والتطور والريادة الوظيفية، وجاءت الفقرة (5) ونصها "يُشرك المعلمين في صياغة الرؤية المستقبلية للمدرسة" بالمرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.99) وبدرجة مرتفعة، ويُعزى السبب إلى أنَّ مديري المدارس يُمثلون أعلى الهرم التعليمي في مدارسهم، وأنَّ المعلمين يتقنون بالقرارات التي يتخذها المدير، فهم على دراية بحجم مسؤولياته وانشغاله في إنجاز المهام الإدارية، بالتالي قد لا يكون لديه متسع من الوقت لإشراكهم في صياغة رؤية المدرسة المستقبلية، أو قد يكون السبب أنَّ بعض مديري المدارس ينتهج (البيروقراطية) الإدارية، تفضيل بعض مديري المدارس فرض السيطرة الكاملة، والميل إلى المركزية في اتخاذ القرارات المدرسية، والافتقار إلى الخبرة الكافية في إشراك المعلمين في صياغة الرؤى المدرسية.

ثانياً: مجال الإبداع:

جدول (5): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الإبداع مرتبة تنازلياً

الرقم	الترتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
8	1	يستثمر المهارات الإبداعية	4.13	0.89	مرتفعة
10	2	يدعم المشاركة في المشاريع الإبداعية	10.4	0.98	مرتفعة
9	3	يتيح الفرص لتجريب أفكار جديدة	4.08	0.91	مرتفعة
12	4	يكافئ إنجازات المعلمين والطلبة الإبداعية	4.05	0.96	مرتفعة

الرقم	الترتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
14	5	يشجع إقامة مجتمعات التعلم الداعمة للإبداع	4.03	0.95	مرتفعة
11	6	يقدم حلولاً مبتكرة لمواجهة مشكلات العمل	4.02	0.92	مرتفعة
15	7	يوظف الإمكانيات التقنية كافة لإنجاز المهمات بأقل وقت وجهد	4.01	0.95	مرتفعة
13	8	يهيئ مناخاً تنظيمياً داعماً للإبداع	4.00	0.96	مرتفعة
الإبداع ككل			4.05	0.84	مرتفعة

يبين الجدول (5) أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (4-4.13)، حيث جاءت الفقرة (8) التي تنص على "يستثمر المهارات الإبداعية" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (4.13)، وبدرجة مرتفعة، وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ لدى أغلب مديري المدارس وعي بأهمية استثمار المهارات والأفكار الإبداعية لدى المعلمين في تحسين مستوى أدائهم في العملية التعليمية، إضافة إلى اقتناع مديري المدارس ورغبتهم بالتطوير، والتغيير، والخروج عن المألوف، والسعي إلى التحسين، والتكيف مع التغيرات التي يشهدها الميدان التربوي، قد يُعزى السبب إلى الدورات والبرامج التدريبية التي تطرحها وزارة التربية، والتعليم لمديري المدارس التي تهدف إلى تطوير الكفايات، والمهارات الريادية لديهم، التي منها دورة القيادة التعليمية، أيضاً الخطة التطويرية التي تنفرع إلى أربعة مجالات يعمل المعلمون فيها ضمن فرق عمل للنهوض بالمدرسة واستثمار خبرات المعلمين والإفادة منها في إيجاد طرق تدريسية مبتكرة، ومشاركتها مع بعضهم بمجتمعات التعلم المدرسية. بينما جاءت الفقرة (13) ونصها " يهيئ مناخاً تنظيمياً داعماً للإبداع" بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.05)، وبدرجة مرتفعة، ويُعزى السبب إلى قيام مديري المدارس بتوفير الموارد المادية، والمالية اللازمة لتحقيق الإبداع، فضلاً عن قيام المديرين بالتركيز على الأفكار الجديدة في العمل، والحرص على اتباع الأساليب الإدارية الإبداعية والمرونة في تطبيق القوانين والتعليمات، وتحفيز المعلمين المبدعين.

ثالثاً: مجال إدارة المخاطر

جدول (6): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات مجال إدارة المخاطر مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية:

الرقم	الترتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
18	1	يوظف الموارد المتاحة لتطوير المدرسة	4.06	0.90	مرتفعة
19	2	يقدم بدائل عدّة للتعامل مع المخاطر في المدرسة	4.03	0.89	مرتفعة
16	3	يقيم المخاطر قبل اتخاذ أي قرار .	4.02	0.87	مرتفعة
22	4	يتخذ التدابير اللازمة للتقليل من مخاطر المشاريع الجديدة.	4.01	0.90	مرتفعة
20	5	يضع خطة علاجية خاصة بإدارة المخاطر والأزمات	3.99	0.94	مرتفعة
17	6	يستثمر المخاطر كفرص للتعلم في المدرسة	3.92	0.93	مرتفعة
21	7	يُشركهم عند صياغة خطة لإدارة المخاطر	3.90	0.96	مرتفعة
مجال إدارة المخاطر			3.99	0.82	مرتفعة

يبين الجدول (6) أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.90-4.06)، حيث جاءت الفقرة (18) التي تنص على " يوظف الموارد المتاحة لتطوير المدرسة" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.06)، وبدرجة مرتفعة، ربما يعود السبب إلى أنَّ من مهام

القائد التربوي الذي يسعى لتطوير العملية التعليمية التعلمية والوصول إلى الإبداع المؤسسي أن يوظف ما لديه من موارد سواء أكانت مادية، أم مالية، أم بشرية، ويستثمرها بشكل إبداعي، أي أن يكون لديه المقدرة على تحمل المخاطر والتنبؤ بها قبل حدوثها، وهذا ما تؤكد عليه البرامج، والدورات التدريبية التي تعدها وزارة التربية والتعليم بهدف تحسين القدرات القيادية لدى القادة التربويين بحيث تجعلهم أكثر مرونة عند التعامل مع المخاطر التي تواجههم وإدارتها بحرفية، والتقليل من الآثار التي قد تتجم عنها، بوضع القائد المناسب في المكان المناسب. بينما جاءت الفقرة (21) ونصها "يُشركهم عند صياغة خطة لإدارة المخاطر" بالمرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.90)، وبدرجة مرتفعة، يُعزى السبب إلى انشغال القيادات المدرسية بإنجاز الأعمال الإدارية، والفنية في المدرسة، يضاف إلى ذلك انشغال المعلمين أيضًا بإنجاز الأعمال المطلوبة منهم؛ مما يضطر القائد التربوي لصياغة خطة إدارة المخاطر وحده، وعدم إشراك المعلمين في ذلك، وربما يكون السبب تقيد القيادات المدرسية بالقوانين واللوائح، والبعد عن المخاطرة خوفًا من الفشل من التجريب، أو قلة الاهتمام بوضع الخطة بمشاركة المعلمين، والحصول عليها جاهزة من المواقع الالكترونية، وإجراء تعديلات بسيطة عليها بسبب ضغوطات العمل التي يتعرض لها مديري المدارس والمعلمين.

رابعًا: مجال الاستباقية

جدول (7): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفرقات مجال الاستباقية مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية:

الرقم	الترتبة	الفرقات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
23	1	يشجع المبادرات التي يطرحها المعلمون	4.15	0.87	مرتفعة
29	2	يخطط للأعمال قبل تنفيذها لتقليل الأخطاء	4.05	0.98	مرتفعة
25	3	يستطلع آراء أوليا الأمور فيما يخص تعلم أبنائهم	4.02	0.92	مرتفعة
24	4	يضع خطط بديلة للعمل في حالة الطوارئ	4.01	0.90	مرتفعة
28	4	يواكب التطورات التقنية في العملية التعليمية التعلمية	4.01	0.91	مرتفعة
27	6	يبادر لحل المشكلات التعليمية قبل تحولها إلى أزمت	3.99	0.91	مرتفعة
26	7	يملك المقدرة على التنبؤ بالمشكلات قبل حدوثها	3.93	0.93	مرتفعة
		مجال الاستباقية	4.02	0.80	مرتفعة

يبين الجدول (7) أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.93-4.15)، حيث جاءت الفقرة (23) التي تنص على "يشجع المبادرات التي يطرحها المعلمون" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (4.15)، وبدرجة مرتفعة، ويُعزى السبب في ذلك لشعور مديري المدارس بأهمية المبادرات التي يطرحها المعلمون في تحسين العملية التعليمية التعلمية، ومواكبة التطور المعرفي، وما يراه المعلمون من أهمية للدور الكبير الذي يقوم به مديرو المدارس في دعم الأفكار الإبداعية، ووعي الإدارة المدرسية بعدم الجدوى من اتباع الأساليب التقليدية للنهوض بالعملية التعليمية. وجاءت الفقرة (26) ونصها "يملك المقدرة على التنبؤ بالمشكلات قبل حدوثها" بالمرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.93)، وبدرجة مرتفعة، ويمكن أن تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى التطور المعرفي، الذي تشهده الساحة التعليمية التي تتطلب قائدًا تربويًا يمتلك صفات المبادأة، والجرأة، ولديه حس عال، ومقدرة على التنبؤ بالمشكلات قبل وقوعها، وتحولها إلى أزمت، إضافة إلى الخبرة الإدارية التي يمتلكها مديرو المدارس التي تمكنهم من تضمين المشكلات والتحديات التي من الممكن أن تعيق تقدم العملية التعليمية، وإيجاد الحلول المناسبة لها، وهذا ما يشعر به المعلمون من مديريهم خلال الاجتماعات التي تُعقد بشكل دوري.

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني ومناقشته والذي نصّ على: "ما مستوى التّمكن الوظيفي في المدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم في مديرية التربية والتعليم للواء بنى عبيد من وجهة نظر المعلمين؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى التّمكن الوظيفي للمعلمين في مديرية التربية والتعليم للواء بنى عبيد من وجهة نظر المعلمين ومجالاته، مع مراعاة ترتيب المجالات تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التّمكن الوظيفي مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الترتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
2	1	التّمية المهنية	4.10	0.77	مرتفع
4	2	التّحفيز	4.08	0.84	مرتفع
3	3	الاتصال الفعّال	4.04	0.82	مرتفع
1	4	تفويض الصّلاحيات	4.00	0.86	مرتفع
		مستوى التّمكن الوظيفي ككل	4.05	0.78	مرتفع

يلاحظ من النتائج في الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة في مديرية التربية والتعليم للواء بنى عبيد لمستوى التّمكن الوظيفي لدى المعلمين على المجالات ككل بلغت (4.05) كما كانت قيمة الانحرافات المعيارية لتقديراتهم (0.78)، وبمستوى مرتفع. وقد جاءت المجالات وفقًا للترتيب الآتي: حيث جاء مجال التّمية المهنية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.10)، وبانحراف معياري (0.77)، وبمستوى مرتفع، يليه مجال التّحفيز في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.08)، وبانحراف معياري (0.84)، وبمستوى مرتفع، ثم يليه مجال الاتصال الفعّال في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (4.04)، وبانحراف معياري (0.84)، وبمستوى مرتفع، بينما جاء مجال تفويض الصّلاحيات في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4)، وبانحراف معياري (0.86)، وبمستوى مرتفع. ويمكن إرجاع هذه النتيجة وفق ما يراه أفراد عينة الدّراسة إلى وعي الإدارة المدرسية بأهمية التّمية المهنية للمعلمين، وأثرها على تحسين مهاراتهم وتطويرها بالإضافة إلى أهمية التّحفيز، وتفويض الصّلاحيات، والاتصال الفعّال بين جميع عناصر العملية التعليمية التّعليمية. كما يمكن أن تعزى النتيجة إلى أن مديري المدارس يقومون بتفويض جزء من صلاحياتهم للمعلمين نذكر منها على سبيل المثال الخطط الفصلية والفردية التي يعدها المعلمون بداية العام الدّراسي، وجدول الحصص الأسبوعي، وأساليب التّدرّس وغيرها من الصّلاحيات إلا أن هذه الصّلاحيات مشروطة بالموافقة من الإدارة المدرسية أو المشرف التربوي المختص. وإدراك أهمية توافر المعلومات والعمل على مشاركتها مع المعلمين في جميع الاتجاهات. واتفقت نتائج هذه الدّراسة مع نتائج دراسة دراغمة (2023)، و الكندي (2022) والتي كانت نتيجتها أن واقع تحقيق التّمكن الإداري، والرّضا الوظيفي في مؤسسات التّعليم جاءت بدرجة مرتفعة. واختلفت الدّراسة مع دراسة عبد العال (2023) التي أظهرت نتائجها أن واقع التّمكن الإداري بمجالاته الأربعة: (السّطة، والتّدريب، وفرق العمل، ومعلومات العمل) جاء بمستوى متوسط.

وفيما يلي مناقشة فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو الآتي:

أولاً: مجال تفويض الصلاحيات

جدول (9): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الصلاحيات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الترتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
7	1	يتقبل آراء أولياء الأمور فيما يتعلق بتعلم أبنائهم	4.04	0.93	مرتفع
8	2	يفوض الصلاحيات بناء على الأنظمة ويتابعها	4.02	0.94	مرتفع
1	3	يوزع المهمات القيادية بعدالة	4.01	0.98	مرتفع
2	4	يمنحهم المرونة في أثناء أداء أعمالهم	4.00	0.91	مرتفع
5	5	يفسح المجال لممارسة بعض الأدوار القيادية	3.95	0.97	مرتفع
6	6	يوفر المعلومات اللازمة لصناعة القرارات المدرسية	3.92	0.96	مرتفع
3	6	يُشركهم في رسم السياسات المدرسية	3.92	0.96	مرتفع
4	8	يتيح الفرصة لصناعة القرارات المدرسية	3.90	0.99	مرتفع
		مجال تفويض الصلاحيات	4.00	0.86	مرتفع

يبين الجدول (9) أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.90-4.04)، حيث جاءت الفقرة (7) التي تنص على " يتقبل آراء أولياء الأمور فيما يتعلق بتعلم أبنائهم" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.04)، بمستوى مرتفع؛ وتعزو الباحثة النتيجة المرتفعة في مجال تفويض الصلاحيات الذي يعدُّ من العناصر المهمة للتّمكن إلى الاهتمام الذي توليه وزارة التربية والتعليم في المدارس الأردنية؛ لتعزيز الشراكة بين المدرسة والأسرة بوساطة الخطة التطويرية التي تعتمدها في مدارسها، من هنا يحرص المدير على توطيد العلاقات مع أولياء الأمور، وبناء شراكات قوية بين المدرسة والأسرة، فهم شركاء أساسيون في العملية التعليمية، والأقدر على تحديد احتياجات أبنائهم، وتقبل المدير لأرائهم أمر مهم لدعم المدرسة، وتعزيز عملية التعلم، وتحمل مسؤولية تعلم أبنائهم، والعمل على بناء علاقة إيجابية قائمة على الاحترام المتبادل، وتعزيز الثقة، وتنمية التواصل الفعّال بين المدرسة والأسرة، والمشاركة في حل المشكلات التي يتعرض لها الطلبة في المدرسة. بينما جاءت الفقرة (4) ونصها "يتيح الفرصة لصناعة القرارات المدرسية" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.90). بمستوى مرتفع؛ ويعود السبب إلى قناعة الإدارة المدرسية بضرورة تمكين المعلمين بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية، وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة في صنع القرارات، والعمل على تفويضهم لبعض الصلاحيات التي تخدم عملهم، وتشجيعهم على الإبداع والابتكار في العملية التعليمية، وحثهم على التنوع في أساليب التدريس، ومشاركة خبراتهم، وإنجازاتهم مع زملائهم، حيث يرى مديرو المدارس أنَّ التّمكن الوظيفي للمعلمين يعود بفوائد على المؤسسات التعليمية، حيث يتمُّ من خلاله تحقيق الأهداف التي يُخطط لها في بداية العام الدراسي، كما يساعد المعلمين على مواكبة المستجدات التي تخدم العملية التعليمية؛ بالتالي الشعور بالرضا الوظيفي، وتوفير بيئة تعليمية يسودها الاحترام المتبادل بين أفراد الأسرة المدرسية جميعهم.

ثانيًا: مجال التنمية المهنية:

جدول (10): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التنمية المهنية مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الترتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
9	1	يشجع على التطور المهني	4.16	0.81	مرتفع
16	2	يشجع تبادل الزيارات الصفية بين المعلمين لبناء مجتمع تعليمي	4.13	0.85	مرتفع
13	2	يشجع الالتحاق بالبرامج التدريبية	4.13	0.85	مرتفع
10	4	يعزز العمل بروح الفريق الواحد	4.11	0.88	مرتفع
14	4	يحثهم على تبادل الخبرات المعرفية	4.11	0.86	مرتفع
11	6	يشجع على تطوير مهاراتهم التقنية	4.06	0.87	مرتفع
15	6	يقترح البرامج التدريبية بناء على احتياجات المعلمين	4.06	0.89	مرتفع
12	8	يُطلعهم على آخر المستجدات المهنية	4.04	0.87	مرتفع
التنمية المهنية ككل			4.10	0.77	مرتفع

يبين الجدول (10) أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (4.16-4.04)، حيث جاءت الفقرة (9) التي تنص على "يشجع على التطور المهني" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.16)، بمستوى مرتفع؛ وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وعي وإدراك المؤسسات التربوية بأهمية التنمية المهنية للمعلمين، وتوفيرها للبرامج التدريبية المخصصة؛ لتأهيلهم وتدريبهم على استعمال الأساليب التدريسية الحديثة، كما يمكن أن يعود السبب إلى الدورات التدريبية، والندوات، وورش العمل، التي تُعقد داخل المؤسسة وخارجها، التي من شأنها العمل على تطور المعلمين، وتقديمهم، وتنمية مهاراتهم وكفاءتهم، وزيادة الثقة بأنفسهم، وبما يقومون به من عمل إضافة إلى أنها تعودهم على تحمل مسؤولية تعليم طلبتهم، أيضًا تشجع المؤسسات التربوية المعلمين على تبادل الخبرات، والمعلومات بينهم بإقامة مجتمعات التعلم، وفرق العمل، والعمل الجماعي، وتبادل الزيارات الصفية بينهم للإفادة من خبراتهم ومشاركتها. بينما جاءت الفقرة (12) ونصها "يُطلعهم على آخر المستجدات المهنية" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.04)، بمستوى مرتفع. يُعزى السبب في ذلك إلى استثمار مديري المدارس ليوهم الإداري بشكل فعال، واستثماره للمجموعات التعليمية التي تعمل على نشر المستجدات المهنية، أيضًا تستعمل المدارس مجموعات (الواتساب) وتقوم بنشر كل ما يستجد على الساحة التربوية.

ثالثًا: مجال الاتصال الفعال:

جدول (11): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الاتصال الفعال مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية:

الرقم	الترتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
18	1	يوضح التعليمات والإجراءات المتعلقة بالعمل	4.12	0.86	مرتفع
24	2	يستثمر المناسبات المختلفة للاتصال بالمجتمع المحلي	4.07	0.91	مرتفع
22	3	يوظف وسائل التواصل الفعالة في الحالات الطارئة	4.06	0.90	مرتفع
21	4	يحرص على بناء علاقات إيجابية بين المعلمين	4.05	0.93	مرتفع

الرقم	الترتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
17	5	يسمح للتعبير عن الآراء بحرية	4.03	0.96	مرتفع
23	5	يوفر قنوات اتصال حديثة لأداء المهمات المطلوبة	4.03	0.90	مرتفع
19	7	يُفَعَّل الاتصال بمختلف الاتجاهات في المدرسة	4.02	0.91	مرتفع
20	8	يعمل على حل الصراعات المدرسية بطريقة بناءة	3.99	0.96	مرتفع
		مجال الاتصال الفعال	4.04	0.82	مرتفع

يبين الجدول (11) أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.99-4.12)، حيث جاءت الفقرة (18) التي تنص على "يوضَّح التَّعليمات والإجراءات المتعلقة بالعمل" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.12)، بمستوى مرتفع؛ وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ مديري المدارس يقومون بدور رئيس في تحديد المسؤوليات، وتوفير التَّعليمات الواضحة، وتوضيح الإجراءات التي ينبغي على المعلمين اتباعها؛ ليتمكنوا من أداء المهام المطلوبة منهم، والقيام بواجباتهم، فقيام المدير بدوره في المدرسة أمر في غاية الأهمية لإدارة المدرسة بفعالية، ولنجاح العملية التَّعليمية، ولتوجيه جهود المعلمين لتحقيق أفضل النتائج. بينما جاءت الفقرة (20) ونصها "يعمل على حل الصراعات المدرسية بطريقة بناءة" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.99)، بمستوى مرتفع؛ وتُعزى هذه النتيجة إلى مدير المدرسة الذي يُمثل رأس الهيكل التَّنظيمي في المدرسة، فعلى عاتقه تقع مسؤولية تنظيم الأمور الإدارية، والتَّعليمية كافة، والحرص على نجاح سير العملية التَّعليمية، والدور الأكبر للمدير يتضمن حل الصراعات التي تنشأ بين عناصر العملية التَّعليمية التَّعليمية كافة، وكيفية التَّعامل معها، ومعرفة الأسباب التي تؤدي إليها، ومعالجتها بصورة بناءة ومنصفة بفتح قنوات الحوار بين الأطراف جميعهم، ومساعدتهم على تقبل وجهات نظر بعضهم بعضاً، حيث يعود فن حل الصراعات بالفائدة على الأفراد جميعهم في المدرسة فمنها يتم بناء علاقات اجتماعية قوية بينهم. وتنشأ مهارات حياتية قيمة، مثل: ثقافة احترام الزَّأي، والزَّأي الآخر، والتواصل، ومهارة حل المشكلات، وغيرها من المهارات المهمة للمعلمين والطلَّبة.

رابعاً: مجال التحفيز

جدول (12): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التحفيز مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الترتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
25	1	يتعامل معهم باحترام	4.17	0.94	مرتفع
27	2	يحفز بشكل فردي وجماعي	4.10	0.92	مرتفع
30	3	يشجع الأفكار المتعلقة بتحسين العملية التعليمية	4.08	0.91	مرتفع
28	4	يُكرم المتميزين في العمل	4.07	0.94	مرتفع
31	5	يعزِّز الجهود المبذولة في العملية التعليمية بشكل مهني	4.05	0.91	مرتفع
29	5	يمنح الفرص لتصحيح الأخطاء	4.05	0.95	مرتفع
26	7	يُعامل المعلمين بعدالة	4.04	0.96	مرتفع
		مجال التحفيز	4.08	0.84	مرتفع

يبين الجدول (12) أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (4.04-4.17)، حيث جاءت الفقرة (25) التي تنص على " يتعامل معهم باحترام" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.17)، بمستوى مرتفع؛ وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وعي الإدارات المدرسية بأهمية تقوية العلاقات الإنسانية بينها وبين المعلمين وبين المعلمين أنفسهم بالاحترام المتبادل بينهم، وعدم التَّعالي عليهم، والحرص على تفهم الظروف الطَّارئة للمعلمين ومراعاتها؛ ممَّا يعود بالأثر الإيجابي على المدرسة والعاملين فيها، حيث يسود جو من الاحترام، والألفة، والرَّضا النَّفسي بين الجميع؛ فيقبلون على العمل بكل نشاط وفاعلية، كما يمكن أن يعود سبب معاملة مدير المدرسة للمعلمين باحترام إلى شعورهم النَّابع من الالتزام الديني والاخلاقي المنبثق من تعاليم الدِّين الإسلامي. بينما جاءت الفقرة (26) ونصها " يُعامل المعلمين بعدالة" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.04)، بمستوى مرتفع؛ وتفسر الباحثة سبب هذه النتيجة وحصولها على المرتبة الأخيرة بالرَّغم من أهميتها إلى إدراك المدير أهمية أن يتعامل مع المعلمين بعدالة وشفافية، وهو ما ينص عليه قانون العمل، وذلك بتوزيع المسؤوليات، والأدوار، والمهام بين المعلمين بالتساوي دون تمييز؛ ممَّا يسهم في تنمية العلاقات الإنسانية بينهم، والاستماع إلى أفكارهم، وآرائهم واحترامها، وتقدير جهودهم، بهدف تحسين بيئة العمل المدرسية، وتعزيز روح التعاون، والعمل بروح الفريق بين المعلمين؛ ممَّا ينعكس بصورة إيجابية على أدائهم في المدرسة، ورفع مستوى التَّحصيل العلمي للطلبة، وتحسين صورة المدرسة في المجتمع، وزيادة ثقتهم فيها؛ ممَّا يؤدي إلى وجود بيئة خصبة، ومحفزة للأداء والتطوير، وتحسين العملية التَّعليمية بوجه عام، فالمدير يعي أنَّ غياب العدالة سيؤدي حتماً إلى ظهور ممارسات سلبية تجاه المدرسة منها: ضعف الولاء، والانتماء الوظيفي لدى المعلمين، وارتفاع معدلات دوران العمل، ونشوء الصَّراع التَّظيمي في المؤسسة.

ثالثاً: نتائج السَّؤال الثالث ومناقشته الذي نصَّ على: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدَّلالة (0,05) $\alpha =$ بين درجة ممارسة أبعاد القيادة الرِّيادية لدى مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء بنى عبید ومستوى التَّمكن الوظيفي للمعلمين؟". للإجابة عن هذا السَّؤال؛ تم استخراج معاملات ارتباط (بيرسون) بين درجة ممارسة أبعاد القيادة الرِّيادية لدى مديري المدارس، ومستوى التَّمكن الوظيفي للمعلمين، وكما هو مبين في الجدول (13).

جدول (13) معاملات ارتباط (بيرسون) بين ممارسة أبعاد القيادة الرِّيادية لدى مديري المدارس ومستوى التَّمكن الوظيفي للمعلمين

التَّمكن الوظيفي	التَّحفيز	الاتصال الفعَّال	التَّمتية المهنية	تفويض الصَّلاحيات	التَّمكن الوظيفي ككل
0.847**	0.799**	0.778**	0.805**	0.768**	الرَّؤية الاستراتيجية
0.828**	0.805**	0.781**	0.770**	0.730**	الإبداع
0.841**	0.807**	0.781**	0.789**	0.756**	إدارة المخاطر
0.799**	0.755**	0.733**	0.765**	0.720**	الاستباقية
0.880**	0.840**	0.815**	0.832**	0.790**	القيادة الرِّيادية ككل

يتضح من النَّتائج في الجدول (13) وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائية عند مستوى الدَّلالة ($\alpha = 0,05$) بين محور درجة ممارسة أبعاد القيادة الرِّيادية لدى مديري المدارس ومجالاته، ومحور مستوى التَّمكن الوظيفي للمعلمين ومجالاته، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.880^{**})، وهذا يعبر عن علاقة قوية بين المحورين؛ ويعني أنه كلما ارتفعت درجة ممارسة أبعاد القيادة الرِّيادية لدى مديري المدارس، ارتفع مستوى التَّمكن الوظيفي للمعلمين. وتعزى هذه النتيجة الإيجابية إلى عوامل عدة منها: أهمية العلاقة بين ممارسة أبعاد القيادة الرِّيادية بمجالاتها الأربعة: الرَّؤية الاستراتيجية، والإبداع، وإدارة المخاطر، والاستباقية على

التمكين الوظيفي للمعلمين، فمديرو المدارس الذين يُمارسون أبعاد القيادة الريادية، ويسعون إلى توظيفها بشكل جيد، ويرغبون في الوصول إلى التميز في مدارسهم يحرصون على استثمار الرّابط القوي بين الريادة والتمكين باستثمار قدرات معلمهم، وتقبل آرائهم، والايان بها، وبناء جسور التعاون بينهم، وذلك بتشجيعهم على طرح الأفكار الإبداعية، وتبادل الخبرات، والمعارف بينهم، واتاحة الفرصة لهم للمشاركة في صنع القرارات، والعمل على تهيئة البيئة المدرسية المحفزة والداعمة للإبداع والابتكار، وتوفير الدعم اللازم لتطوير مهاراتهم، ومساعدتهم على الارتقاء بمستوى الاداء الوظيفي، وفتح قنوات التواصل بينها وبين المعلمين في جميع الاتجاهات. فالقيادة الريادية، والتمكين الوظيفي كلاهما يعملان على توفير بيئة عمل إيجابية تعليمية تساعد على تطوير الطلبة، وتحقيق المؤسسة التربوية لأهدافها والوصول بها إلى الميزة التنافسية مع المؤسسات الأخرى.

التوصيات: بناء على النتائج توصى الدراسة بالآتي:

- الحفاظ على المستوى المرتفع لأبعاد القيادة الريادية لمديري المدارس في مجالات (الرؤية الاستراتيجية، والإبداع، والاستباقية، وإدارة المخاطر).
- الحفاظ على المستوى المرتفع لمديري المدارس في تمكين معلمهم في مجالات: (التممية المهنية، والتحفيز، والاتصال الفعال، وتقويض الصلاحيات).
- دعوة الباحثين والمختصين لإجراء المزيد من الدراسات حول أبعاد القيادة الريادية لمديري المدارس وعلاقتها بالتمكين الوظيفي للمعلمين في محافظات أخرى وبيئات مختلفة.

المراجع العربية

- الحراشنة، هبه. (2023). درجة ممارسة مهارات الريادة القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن. *الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية*، 8(4)، 21-34.
- حمود، خضير، والشيخ، روان. (2010). *إدارة الجودة في المنظمات المتميزة*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- خليل، نبيل (2019). القيادة الزبانية في التعليم: المفهوم-الأهمية-المدخل-الأبعاد والكفاءات-المتطلبات. *مجلة العلوم التربوية*، 2(1)، 347-393.
- دراغمة، ثناء. (2023). علاقة القيادة التشاركية بالتمكين الإداري والرضا الوظيفي في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية من وجهة نظر العاملين وبناء نموذج مقترح تعزيز أدائهم [طروحة دكتوراة غير منشورة]. *العربية الأمريكية في جنين*.
- ديباجه، ناديا. (2022). دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية من وجهة نظر معلمي مدارس مدينة الرمثا. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 13(39)، 99-115.
- راقد، عبد الرحمن. (2023). التمكين الوظيفي وعلاقته بتعزيز الهوية التنظيمية [طروحة دكتوراه غير منشورة]. محمد خيضر بسكرة.
- الرضوي، سعد. (2021). التمكين الإداري وعلاقته بالالتزام التنظيمي لمعاوني المدارس المتوسطة في محافظة واسط بالعراق من وجهة نظرهم. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث - مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 5(3)، 131-150.
- الزهراني، مستورة. (2022). واقع القيادة الزبانية لدى قائدات الثانوية الحكومية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6(43)، 63-82.
- السكارنه، بلال. (2010). *الريادة وإدارة منظمات الأعمال*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- شطناوي، نواف. (2022). أبحاث مؤتمر كلية التربية الزبانية والتربية والتنمية المستدامة: الريادة والابتكار. المؤتمر الدولي الرابع عشر، كلية العلوم التربوية، جامعة اليرموك (10-22 أيار 2022). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد الحليم، تغريد ومرسال، منى. (2019). أثر القيادة الريادية على المسؤولية الاجتماعية: دراسة حالة. *المجلة العربية للأدب والدراسات الإنسانية*، 2(8)، 287-380.
- عبد العال، سعاد. (2023). العدالة التنظيمية وعلاقتها بالتمكين الإداري في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس-انموذج مقترح في ضوء التجارب العالمية [طروحة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة العربية الأمريكية.
- عمرو، مرفت. (2023). مدى توافر القيادة الزبانية لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلمي المدارس في مديرية تربية وتعليم الخليل. *مجلة الفا للدراسات الإنسانية والعلمي*، 2(7)، 2788-7243.
- قصاص، سناء. (2024). درجة توظيف مديري المدارس في قسبة إربد القيادة الريادية وعلاقتها بتحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين [طروحة دكتوراة غير منشورة]. اليرموك، إربد.
- الكندي، راشد وحيد، حماد والمهدي، ياسر. (2020). درجة تمكين المعلمين في المدارس الحكومية بمحافظة مسقط في سلطنة عمان. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 18(1)، 167-184.
- مصطفى، أميمة. (2017). العدالة التنظيمية لدى رؤساء الاقسام الاكاديمية وعلاقتها بسلوك المواطن التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة طنطا (دراسة ميدانية). *مجلة كلية التربية*، 41(3)، 113-251.

References:

- Abdel-Aal, Suaad. (2023). Organizational Justice and Its Relationship to Administrative Empowerment in Palestinian Government Schools in the Jerusalem Governorate from the Perspective of Teachers and School Principals - A Proposed Model in Light of Global Experiences [Unpublished PhD Thesis] (In Arabic), Arab American University.
- Abdul Halim, Taghrid., & Marsal, Mona. (2019). The Impact of Entrepreneurial Leadership on Social Responsibility: Case Study (In Arabic), *Arab Journal of Literature and Humanities*, 2(8), 287-380.
- Al-Harashsheh, Habah. (2023). The degree of practicing leadership skills among public secondary school principals in Jordan (In Arabic), *Jordanian Society for Educational Sciences, Jordanian Educational Journal*, 8(4), 21-34.
- Al-Kindi, Rashid., Waheed, Hammad & Al-Mahdi, Yasser. (2020). The degree of empowerment of teachers in government schools in Muscat Governorate in the Sultanate of Oman. (In Arabic), *Jordanian Journal of Educational Sciences*, 18(1), 167-184.
- Al-Radawi, Saad. (2021). Administrative empowerment and its relationship to organizational commitment of middle school assistants in Wasit Governorate, Iraq, from their point of view (In Arabic), *Arab Journal of Science and Research Publishing - Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5(3), 131-150.

- Al-Sakarneh, Bilal. (2010). Leadership and Management of Business Organizations. Amman (In Arabic): Dar al-Masirah for Publishing, Distribution and Printing.
- Al-Zahrani, Mastura. (2022). The reality of entrepreneurial leadership among female leaders of public secondary schools in Jeddah from the perspective of female teachers (In Arabic), *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 6(43), 63-82.
- Amro, Mervat. (2023). The Extent of Availability of Pioneering Leadership among School Principals from the Perspective of School Teachers in the Hebron Education Directorate (In Arabic), *Alpha Journal of Humanities and Scientific Studies*, 2(7), 2788-7243.
- Ayub, D. & Othman, N. (2013). Entrepreneurship Management Practices in Creating Effective Schools. *Asian Social Science*, 9 (12), 69-78.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E. L., & Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. John Wiley & Sons.
- Dibajah, Nadia. (2022). The role of school administration in empowering teachers in light of some demographic variables from the perspective of teachers in Ramtha city schools (In Arabic), *Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies*, 13(39), 99-115.
- Daraghmeh, Thana. (2023). The relationship of participatory leadership to administrative empowerment and job satisfaction in Palestinian higher education institutions from the perspective of employees and building a proposed model to enhance their performance [Unpublished doctoral dissertation] (In Arabic), Arab American in Jenin.
- Fairuz, F., Suwiryo, D. H., & Sunarya, E. (2024). Evaluation Of Teacher Empowerment Programs in Optimizing the Quality of Education Services Using the Cipp Model. *Sibatik Journal: Journal Ilmiah Bidang Sosial, Ekonomi, Budaya, Teknologi, Dan Pendidikan*, 3(4), 459-474.
- Hamoud, Khadir., & Al-Sheikh, Rowan. (2010). *Quality management in distinguished organizations* (In Arabic), Amman: Safa Publishing and Distribution House.
- Karam, A., Kitana, F. (2020). An Exploratory Study to Identify the Impact of Leadership Styles on Achieving Institutional Excellence in the Public Sector: UnitedArab Emirates, *International Journal of Business and Management*, 15 (6), 16-31.
- Kasim, N. M. (2022). The influence of entrepreneurial leadership and sustainability leadership on high-performing school leaders: mediated by empowerment. *Leadership, Education, Personality: An Interdisciplinary Journal*, 3(2), 101-115.
- Khalil, Nabil. (2019). Entrepreneurial leadership in education: concept-importance-approaches-dimensions and competencies-requirements (In Arabic), *Journal of Educational Sciences*, 2(1), 347393.
- Kõiv, K., Liik, K., & Heidmets, M. (2019). School leadership, teacher's psychological empowerment and work-related outcomes. *International Journal of Educational Management*, 33(7), 1501-1514.
- Mosoge, J., & Mataboge, S. (2021). Empowerment of the school management team by secondary schools principals in Tshwane West District, south Africa. *Educational Research and Reviews*, 16(4), 93-103.
- Mustafa, Omaima. (2017). Organizational justice among heads of academic departments and its relationship to organizational citizenship behavior of faculty members at Tanta University (Field Study) (In Arabic), *Journal of the Faculty of Education*, 41(3), 113-251.
- Qassas, Sanaa. (2024). The degree of employing school principals in Irbid district of entrepreneurial leadership and its relationship to achieving sustainable development from the teachers' point of view [Unpublished doctoral dissertation] (In Arabic), Yarmouk, Irbid.
- Raqad, Abdul Rahman. (2023). Functional empowerment and its relationship to strengthening organizational identity [Unpublished doctoral dissertation] (In Arabic), Mohammad Khaider Biskra.
- Sawaeen, A. & Ali, K. (2020). The mediation effect of TQM practices on the relationship between entrepreneurial leadership and organizational performance of SMEs in Kuwait, *Management Science Letters*, 10, 789–800.
- Shaleha, A., Harun, Z., & Niswanto, N. (2023). Entrepreneurial Leadership of School Principals in Improving Teacher Welfare at SMA Negeri Unggul in Pidie Jaya Regency. *International Journal of Engineering Business and Social Science*, 1(06), 629-640
- Shatnawi, Nawaf. (2022). Research of the Fourteenth College of Education Conference Education and Sustainable Development: Leadership and Innovation (In Arabic), Fourteenth International Conference, College of Educational Sciences, Yarmouk University (May 10-22, 2022). Amman: Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.
- Tindowen, J. (2019). Influence of empowerment on teachers' organizational behaviors. *European Journal of Educational Research*, 8(2), 617-631.

The Predictive Ability of Cognitive Flexibility in Career Tendencies Among Academically Gifted Tenth-Grade Students in Secondary Schools in Bethlehem Governorate.

Yaser Tayem Zboun , Prof. Mo'tasem Mohammed Musleh

1Phd. Student, Lecturer, Faculty of Social and Family Development, Al-Quds Open University, Bethlehem, Palestine

Orchid No: 0009-0005-6538-4660

Email: zbounyaser@gmail.com

2Assistant Vice President for Academic Affairs, Al-Quds Open University, Ramallah, Palestine

Orchid No: 0000-0001-8031-8139

Email: mmosleh@qou.edu

Received:

11 March. 2025

Revised:

11 March. 2025

Accepted:

14 May 2025

*Corresponding Author:
Yaser Tayem Zboun

Email:
zbounyaser@gmail.com

Citation:
<https://journals.qou.edu/index.php/nafsia>

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](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Abstract

Study Objectives: This study aimed to determine the degree to which cognitive flexibility contributes to career tendencies among academically gifted tenth-grade students in Bethlehem Governorate schools.

Methodology: The study adopted a descriptive-correlational methodology. The study population consisted of all academically gifted tenth-grade students in Bethlehem Governorate schools, totaling 659 students. The sample comprised 243 academically gifted tenth-grade male and female students from Bethlehem Governorate schools.

Results: The study revealed several key findings, the most notable being: Cognitive flexibility was found to be at a high level, with the overall mean score on the cognitive flexibility scale reaching 4.01, corresponding to 80.2%. Career tendencies were found to be at a moderate level, with the overall mean score on the career tendencies scale being 3.49, corresponding to 69.8% and a moderate level. Additionally, the results indicated a statistically significant effect at significance level of $\alpha \leq 0.05$ of cognitive flexibility in predicting career tendencies among academically gifted tenth-grade students in Bethlehem Governorate schools. Moreover, statistically significant differences at significance level of $\alpha \leq 0.05$ were found in cognitive flexibility levels among students based on gender, with the differences favoring females.

Recommendations: The study recommended designing counseling programs to enhance social and emotional skills among male students to improve their cognitive flexibility.

Keywords: Cognitive flexibility, career tendencies.

القدرة التنبؤية للمرونة المعرفية في الميول المهنية لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة بيت لحم

ياسر تيم زبون* ، معتصم محمد مصلح
1طالب دكتوراة ، محاضر ،كلية التنمية الاجتماعية والأسرية، جامعة القدس المفتوحة ، بيت لحم، فلسطين
2أستاذ دكتور، جامعة القدس المفتوحة ، فلسطين
*الباحث المعتمد للمراسلة: ياسر تيم زبون جامعة القدس المفتوحة

المخلص

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف إلى درجة إسهام المرونة المعرفية في الميول المهنية لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم.

المنهجية: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تمثل مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم البالغ عددهم (659)، وقد بلغ حجم العينة (243) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة أهمها: جاءت المرونة المعرفية بمستوى مرتفع؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس المرونة المعرفية ككل (4.01)، بنسبة مئوية (80.2%)، كما جاءت الميول المهنية بمستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الميول المهنية ككل (3.49)، وبنسبة مئوية (69.8%)، وبمستوى متوسط، كما بينت النتائج وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، للمرونة المعرفية في التنبؤ بالميول المهنية لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم، وأيضاً وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مقياس المرونة المعرفية لدى الطلبة تُعزى إلى الجنس، وقد جاءت الفروق لصالح الإناث.

توصيات الدراسة: أوصت الدراسة بالعمل على تصميم برامج إرشادية لتعزيز المهارات الاجتماعية والعاطفية لدى الذكور لتحسين مرونتهم المعرفية. الكلمات المفتاحية: المرونة المعرفية، والميول المهنية.

مقدمة

تُعد المرونة المعرفية من المهارات الأساسية التي تمكن الأفراد من التكيف مع التغيرات المستمرة في بيئات التعلم والعمل، حيث تساعدهم على إعادة تنظيم أفكارهم واستراتيجياتهم وفقاً للمعطيات الجديدة، وتكتسب هذه المهارة أهمية خاصة لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً؛ إذ تؤثر في طريقة تفكيرهم، واتخاذ قراراتهم المستقبلية، بما في ذلك اختيارهم المسارات المهنية، وفي ظل التطورات السريعة في سوق العمل، وتزايد الحاجة إلى قدرات معرفية مرنة، أصبح من الضروري دراسة العلاقة بين المرونة المعرفية، والميول المهنية، خاصة لدى طلبة المرحلة الثانوية الذين يقفون على أعتاب اتخاذ قرارات حاسمة بشأن مستقبلهم الأكاديمي والمهني.

إنّ المرونة المعرفية هي إحدى أهم المهارات الضرورية لحياة الأفراد بشكل عام، وللمتعلمين بشكل خاص على جميع مستوياتهم العمرية؛ إذ تساعد الأفراد على التأقلم مع المواقف الحياتية بشكل عام، وتمكّنهم من تغيير استراتيجياتهم للتعامل مع التحديات التي يواجهونها (الزعيبي، 2022).

وقد ظهر مفهوم المرونة المعرفية في التسعينيات من القرن الماضي، ما يشير إلى وعي الفرد بالخيارات التي تتناسب مع المواقف الجديدة، وقدرته على التكيف معها، بالإضافة إلى شعوره بالاستعداد والكفاءة، عندما يكون لديه مرونة (عبد الرحيم، 2023)، كذلك فإنّ المرونة المعرفية تُعد بُعداً من أبعاد الشخصية بفضل تأثيرها الإيجابي على حياة الأفراد (الزهيري، 2024).

من ناحية أخرى؛ تعد الميول المهنية لدى الطلبة أمراً مهماً في اتخاذ القرارات المهنية، وهي مرتبطة بالتحصيل الأكاديمي، والنتائج التعليمية والمهنية الإيجابية (Quinlan, 2023)، ويمكن أن يتميز التفتح العقلي بميل الفرد لاستيعاب مجموعة متنوعة من المنظورات الفكرية، والقيم، والمواقف، والآراء، أو المعتقدات، حتى تلك التي تتناقض مع الرأي السابق للفرد، حيث يعدّ الباحثون أنّ مستوى التفتح العقلي للفرد ليس ثابتاً، إذ يمكن أن يختلف عبر الحالات أو المجالات، على سبيل المثال، قد يكون الفرد مُستعداً للنظر في وجهات نظر متنوعة حول السياسة، ولكن ليس حول الدين (Cunha, 2022).

في نظريته للميول المهنية، أكد (هولاند Holland) أنّ الميول المهنية تعدّ جزءاً من الشخصية، وأنّ وصف الميل المهني للفرد يعكس وصفاً لشخصيته، كما أنّ المعلومات التي تُجمع من اختبارات الميول المهنية يمكن استعمالها في عملية التوجيه المهني لمساعدة الأفراد على اتخاذ القرارات المهنية المناسبة (عرب، 2023). وتتمثل أبعاد الميول المهنية فيما يلي: الواقعية، والتحليلية، والتجارية، والتقليدية، والفنية، والاجتماعية، وذلك حسب (هولاند، 1985) (الدميني، 2020).

من بين الدراسات التي تناولت المرونة المعرفية دراسة **شين** (Chen, 2024) التي هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين المرونة المعرفية، وتكيف الأطفال الاجتماعي، مع التركيز على الدور الوسيط للدعم الاجتماعي المدرك، شارك في الدراسة عينة مكونة من (185) طفلاً في المرحلة الابتدائية، تتراوح أعمارهم بين (9-14) عاماً، في تقييم مستمر لمدة (10) أيام، حيث أكملوا استبانات يومية باستعمال الورق، والقلم في الساعة (16:00)، وقُيِّمت المرونة المعرفية باستعمال نسخة مختصرة من استبانة المرونة المعرفية (CFI)، وقيست العوامل الأخرى، مثل: تنظيم العواطف، والتوتر المدرك، والمشاركة الاجتماعية من استبانات مصممة خصيصاً، وأشارت النتائج إلى أنّ المرونة المعرفية ترتبط بالدعم الاجتماعي المدرك، والتكيف الاجتماعي على مستوى الأفراد، ولكن ليس بشكل ملحوظ على مستوى الشخص الواحد، علاوة على ذلك وُجد أنّ الدعم الاجتماعي المدرك يتوسط العلاقة بين المرونة المعرفية، ومجالات التكيف الاجتماعي المختلفة، بما في ذلك العواطف الإيجابية والسلبية والتوتر المدرك، وتؤكد هذه النتائج أهمية تعزيز الدعم الاجتماعي المدرك للاستفادة من المرونة المعرفية لتحسين التكيف الاجتماعي لدى الطلبة.

كما هدفت دراسة الجابري، (2024) إلى التعرف إلى طبيعة المرونة المعرفية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي في السنة الثالثة ابتدائي بمقاطعة الشارقة بالجزائر العاصمة، واعتمد المنهج الوصفي باستعمال أسلوب دراسة حالة، وطُبّق اختباران فرعيان من مقياس (وكسلر) لذكاء الأطفال الطبعة الرابعة، وهما: اختبار الترميز، والبحث عن الرمز اللذين يمثلان مؤشر سرعة المعالجة الذي يقيس المرونة المعرفية على عينة قدرت ب (11) تلميذاً من السنة الثالثة من مرحلة التعليم الابتدائي، واختيروا بالطريقة العشوائية من مدرسة

محمد موساوي بالجزائر العاصمة، ودلت نتائج البحث على أن مستوى المرونة المعرفية لدى أفراد العينة تباين بين متوسط جدا ومرتفع جدا.

أما دراسة طاهر، (2024) فقد هدفت إلى التعرف إلى دور نظرية المرونة المعرفية في تعزيز مهارات التنور المعلوماتي لدى طلبة كلية التربية الأساسية- جامعة (سومر)، وقد استعمل المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة البحث من (120) طالباً وطالبة من طلبة قسم معلم الصفوف الأولى للعام الدراسي (2023-2024)، وتمثلت أدوات البحث في مقياس المرونة المعرفية، وتكون من (12) فقرة، ومقياس مهارات التنور المعلوماتي، وتكون من (24) فقرة موزعة على أربعة مجالات: (الوصول إلى المعلومات، وتنظيم المعلومات، واستعمال المعلومات، وتقييم المعلومات)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) للمرونة المعرفية حسب متغير الجنس (ذكور - إناث)، وهناك علاقة ارتباطية قوية موجبة ودالة إحصائياً بين نظرية المرونة المعرفية، ومهارات التنور المعلوماتي.

في حين هدفت دراسة زينج (Zheng, 2024) إلى التعرف إلى العلاقة بين المرونة المعرفية للمراهقين والأداء الأكاديمي في سياقات اجتماعية، وثقافية متنوعة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي، وتستعمل هذه الدراسة بيانات المسح الدولية من برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA)؛ لاستكشاف إذا ما كانت تأثيرات المرونة المعرفية على أداء المراهقين الأكاديميين التي كشفت عنها الأبحاث السابقة تظل قوية في سياق ثقافي متنوع، وإذا ما كانت هذه العلاقة تتأثر بالمرونة الاجتماعية، وتُظهر نتائج التحليلات متعددة المستويات لـ (378,087) مراهقاً من (57) دولة أن المرونة المعرفية للمراهقين مرتبطة إيجابياً بالأداء الأكاديمي في سياق عالمي.

دراسة (Yıldız, 2020) التي هدفت إلى فحص إذا ما كان بالإمكان توقع مستقبل الحياة المهنية لطلاب الجامعات بشكل كبير من خلال المرونة المعرفية والإيجابية، واعتمدت الدراسة المنهج التحليلي الوصفي، وتضمنت (401) من المشاركين (290 من الإناث و 111 من الذكور) الذين يدرسون في جامعتين مختلفتين في أنقرة وإسطنبول، وأظهرت نتائج هذا البحث أن هناك علاقة إيجابية، ومعنوية بين مستقبل الحياة المهنية، والمرونة المعرفية والإيجابية.

وأيضاً دراسة كويومكو (Kuyumcu, 2020) التي سَعَت للبحث في العلاقة بين المرونة المعرفية للمراهقين والضغط التعليمي، واستندت الدراسة إلى عينة من (331) طالباً في المدارس الثانوية في تركيا، واستعملت النسخة الخاصة بالأطفال من إستبانة قبول/رفض المعلم، ومقياس المرونة المعرفية بوصفها أدوات قياس، وأظهرت النتائج أن الضغط التعليمي كان مرتبطاً بشكل سلبي مع المرونة المعرفية والعمر.

ومن الدراسات التي تناولت الميول المهنية دراسة جورس (Gurres, 2021) التي هدفت إلى التعرف إلى الميول الفردية نحو مهنة ما وارتباطها العصبي، باعتماد الاستبانة أداة لها، وقد بُنيت على نظرية (هولاند)، مع الإشارة إلى أن هذه الدراسة مقطعية، فبعد جمع المشاركين في المدرسة المهنية في (زويتبروكن) (BBS Zweibrücken, Ignaz-Roth-Schule، ألمانيا) وقسم الأشعة العصبية في جامعة (سارلاند) (ألمانيا)، أجري اختبار الاهتمام الموقفي (Online-SIT)، وتصوير بالرنين المغناطيسي للدماغ، واستعملت استبانة لجمع المتغيرات المشتركة (العمر، والجنس، ومعايير الاستبعاد ذات الصلة)، وأجري (104) تصويرات بالرنين المغناطيسي على مدى أربعة أيام، بما في ذلك (67) من الإناث و (37) من الذكور (متوسط العمر 28.68 سنة ± انحراف معياري 12.78 سنة)، وطلب من كل مشارك إجراء اختبار (SIT) عبر الإنترنت، وجاءت الموافقة على الدراسة من لجنة الأخلاقيات في جامعة (سارلاند) (رقم 12/142) وكذلك من السلطات المدرسية الإشرافية الإقليمية (رقم 2.7.4.1 - 4/C A)؛ نظراً لأهمية أخذ المهارات الفردية بعين الاعتبار خلال التعليم المدرسي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: وُجد أنه في جميع مجموعات البيانات لسمات الملكية مثل: الواقعية، والاستقصائية، والفنية، والاجتماعية، والريادية، والتقليدية يمكن اكتشاف علاقات ذات دلالة إحصائية، أو عكسية مع كثافة المادة الرمادية، والمادة البيضاء في الدماغ، يضاف إلى ذلك تتطابق سمات

الأُنوع الشخصية الست التي افترضها (هولاند): (الواقعية، والاستقصائية، والفنية، والاجتماعية، والريادية، والتقليدية) بشكل قابل للتفسير مع الوظائف الموصوفة للمناطق الدماغية التي عُيِّنت إحصائياً.

وجاءت دراسة براشانثي (Prashanthi, 2024) للبحث في الميل المهني نحو ريادة الأعمال بين طلاب الجامعات، وبشكل محدد العلاقة بين التعليم في ريادة الأعمال، والميل نحو ريادة الأعمال، واعتمد المنهج الوصفي والتحليلي، واستعملت الاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: يؤثر متغيران (ديموغرافيان)، ومتغير واحد لخلفية الأعمال العائلية على ميل طلاب الجامعات المهني نحو ريادة الأعمال.

كما هدفت دراسة جونلان (Quinlan, 2023) إلى فهم كيفية تأثير التعليم العالي على ميولات الطلاب المهنية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي والمنهج المسحي، حيث قامت بمسح فئة التخرج لعام (2019) (عدد 663 خريجاً) في جامعة متوسطة التصنيف في المملكة المتحدة التي تقدم برامج تطبيقية ونظرية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أفاد معظم الطلبة أي حوالي (61%)، بأن ميولهم المهنية قد تغيرت.

وهدف دراسة إردوجان (Erdogan, 2022) إلى دراسة نظرية اختيار المهن (لهولاند) في جوانبها كافة، وتحديد تأثيرها على اختيار المهنة، واعتمد المنهج الوصفي؛ ليمت تحليل أنواع الشخصية، وتفاعل الفرد مع البيئة، وأنشئت خريطة رمزية للبيانات المتعلقة بأنواع الشخصية، والسمات الموجودة في أنواع الشخصية المهنية (لهولاند) باستعمال (MAXQDA 11)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: وفقاً لنظرية اختيار المهن (لجون هولاند) فإنه يمكن تضمين الأفراد في ستة أبعاد من الشخصية بمراعاة اهتماماتهم ومهاراتهم.

من استعراض الدراسات العربية والأجنبية المقترحة كدراسات سابقة للدراسة، فإنه يمكن استخلاص الآتي: أظهرت الدراسات التي تناولت المرونة المعرفية جوانب متعددة من هذا المفهوم وأهميته في مجالات مختلفة، فقد بينت دراسة الجابري (2024) أن مستوى المرونة المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية يختلف بين المتوسط والمرتفع جداً، ما يشير إلى تنوع القدرات المعرفية لدى الأطفال في هذه المرحلة العمرية، أما دراسة طاهر (2024)، فقد أكدت أن طلبة كلية التربية الأساسية لا يمتلكون مرونة معرفية كافية، لكنها أظهرت أن مهارات التتور المعلوماتي لديهم مرتفعة، كما بينت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المرونة المعرفية، ومهارات التتور المعلوماتي، ما يعكس أهمية تطوير المرونة المعرفية لتعزيز هذه المهارات، بينما أظهرت دراسة (Zheng, 2024) أن المرونة المعرفية ترتبط إيجابياً بالأداء الأكاديمي للمراهقين في سياقات ثقافية متنوعة، كما أكدت أن هذه العلاقة تتأثر بمرونة المجتمع نفسه، ما يسلط الضوء على التفاعل بين العوامل الفردية والبيئية في تحسين الأداء الأكاديمي، أما فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت الميول المهنية، فقد كشفت دراسة (Prashanthi, 2024) أن التعليم في ريادة الأعمال يؤثر بشكل مباشر على ميل الطلاب نحو: ريادة الأعمال، مع وجود تأثير للخصائص الديموغرافية، وخلفية الأعمال العائلية في هذا الميل، كما أوضحت دراسة (Quinlan, 2023) أن التعليم العالي يؤدي دوراً أساسياً في تشكيل الميول المهنية للطلبة، حيث أظهرت أن (61% من) الطلاب قد غيروا ميولهم المهنية خلال مرحلة دراستهم الجامعية، وكان المنهاج الدراسي هو العامل الأكثر تأثيراً في هذا التغيير، وفي دراسة ديكيد (2022) تبين أن الذكاءات المتعددة، والسمات الشخصية ترتبط بالميول المهنية لدى طلبة جامعة القدس.

تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تركيزها على المرونة المعرفية بوصفه متغيراً أساسياً وتأثيرها على جوانب أخرى مثل: الميول المهنية، وهو ما ظهر في دراسات تناولت العلاقة بين المرونة المعرفية، ومهارات التتور المعلوماتي (دراسة طاهر، 2024)، وكذلك العلاقة بين الميول المهنية، وعوامل أخرى مثل: الذكاءات المتعددة (دراسة ديكيد، 2022)، إلا أن هذه الدراسة تختلف من حيث المجتمع المستهدف والمنهجية؛ إذ تركز تحديداً على طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في محافظة بيت لحم، ما يضيف بعداً جديداً مرتبطاً بتأثير التفوق الدراسي على العلاقة بين المرونة المعرفية والميول المهنية.

مشكلة الدراسة والتساؤلات

يواجه بعض الطلبة مشكلة اختيار التخصص، أو المهنة التي تتناسب وقدراتهم وأهدافهم، ويجدون أنفسهم حائرين عندما ينهون دراستهم الثانوية؛ بسبب عدم وجود رؤية واضحة، وبما أن المثل يعد سمة من سمات الشخصية؛ فإن عدم تحديد الميل المهني يمكن أن يؤدي إلى عدم التوافق الوظيفي، وعدم الرضا الوظيفي، ما يزيد من احتمالية التعرض للاضطرابات النفسية والسلوكية، وكلما توافق الميل المهني للفرد مع قدراته وطريقة تفكيره، يصبح أكثر انسجاماً؛ ما يعزز من فعاليته وإنتاجيته، بمعنى آخر: فإن عدم وعي الطلاب بطبيعة المواد، والتخصصات التي سيدرسونها، أو الوظيفة التي سينتقلون إليها قد يؤدي إلى عدم الرضا عن الدراسة، أو الوظيفة وحتى إلى الفشل فيها (الغامدي، 2021)، كما يتعرض الطلبة لضغوط نفسية في مختلف المجالات الأكاديمية، والعقلية والاجتماعية؛ ما يستدعي منهم امتلاك مستوى من المرونة المعرفية للتعامل مع التناقضات، والتداخلات في المعارف، والتجارب التي يواجهونها، ويلزم الفرد تحديد الأساليب التي يتبعها في التعامل مع الضغوط اليومية التي ترتبط بالقدرات الإيجابية للحالة النفسية، والقدرة على التغيير الذاتي لتعزيز القدرة، والكفاءة الشخصية، ويتضمن ذلك ابتكار أساليب غير تقليدية لمواجهة التحديات، وتعديل الاستجابات؛ لتكون قابلة للقبول اجتماعياً. ويتبين أن هناك إشكاليات، وتحديات مرتبطة بالتوجهات (الجنديرية) التي قد تؤثر على اختيارات الطلاب المهنية، حيث قد يكون هناك تفاوت في الاهتمامات المهنية والميول بين الذكور والإناث، وكذلك التحديات التي يواجهها كل منهم في تحقيق أهدافه المهنية، وفي محافظة بيت لحم قد تؤثر الظروف الاقتصادية والاجتماعية، مثل: مستوى الدخل، والتعليم، والفرص المتاحة على توجهات الطلاب المهنية، والتطلعات المستقبلية لهم. وبناءً على ما سبق تتمثل مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي: ما درجة إسهام المرونة المعرفية في الميول المهنية لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم؟

أسئلة الدراسة

يتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم؟

السؤال الثاني: ما مستوى الميول المهنية لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم؟

السؤال الثالث: هل توجد قدرة تنبؤية دالة إحصائية للمرونة المعرفية في التنبؤ بالميول المهنية لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المرونة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم تعزى إلى متغيري الجنس، والمستوى الاقتصادي للأسرة؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الميول المهنية لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم تعزى إلى متغيري الجنس، والمستوى الاقتصادي للأسرة؟

فرضيات الدراسة

تتمثل فرضيات الدراسة في الآتي:

الفرضية الأولى: لا توجد قدرة تنبؤية دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للمرونة المعرفية في التنبؤ بالميول المهنية لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المرونة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم تعزى إلى متغيري الجنس، والمستوى الاقتصادي للأسرة.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الميول المهنية لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم تعزى إلى متغيري الجنس، والمستوى الاقتصادي للأسرة.

أهداف الدراسة

تتمثل أهداف الدراسة فيما يلي:

6. التعرف إلى مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم.
7. التعرف إلى مستوى الميول المهنية لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم.
8. الكشف عن وجود قدرة تنبؤية دالة إحصائياً للمرونة المعرفية في التنبؤ بالميول المهنية لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم.
9. الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المرونة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم تعزى إلى متغيري الجنس، والمستوى الاقتصادي للأسرة.
10. معرفة إذا ما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الميول المهنية لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم تعزى إلى متغيري الجنس، والمستوى الاقتصادي للأسرة.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تكمن أهمية هذه الدراسة في ارتباطها بموضوع حيوي، حيث تؤدي كل من الميول المهنية، والمرونة المعرفية دوراً أساسياً في تطوير نجاح الطلاب في مسيرتهم التعليمية، فالميول المهنية تعكس اهتمامات الطلاب، وميولهم الشخصية نحو: مجالات دراسية أو مهنية محددة، ما يساعدهم على وضع أهداف واضحة تتناسب مع تطلعاتهم المستقبلية، وتسهم في بناء مسارات مهنية ناجحة.

الأهمية العملية: تطوير استراتيجيات وأساليب تدريسية تعزز من التفاعل الإيجابي، والنتائج التعليمية للطلاب، حيث يمكن للدراسة أن تقدم أفكاراً، ورؤى قيمة حول كيفية دعم الطلاب في تطوير طريقة التفكير وتنميته، وميولهم المهنية بشكل فعال؛ ما يسهم في تحفيزهم، وتعزيز ثقتهم في مساراتهم المستقبلية، وأيضاً رفد المكتبة العلمية التربوية والنفسية، وتقديم نتائج الدراسة للمعنيين من أجل الاستفادة، الأمر الذي يعود على البحث العلمي، والمجتمع بالفائدة والتطور.

كما تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في جوانب تربوية، ونفسية عديدة، ويمكن للباحث بصفته أكاديمياً جامعياً أن يتابع شريحة واسعة من الطلبة، وأن يوظفها بشكل مباشر في تطوير العملية التعليمية والإرشادية، إذ تُمكن نتائج الدراسة من تصميم برامج إرشاد مهني، وتربوي قائمة على فهم دقيق للعلاقة بين المرونة المعرفية، والميول المهنية، كما تنتج هذه النتائج للأكاديميين والمرشدين التربويين أدوات فاعلة في اكتشاف الطلبة الذين يمتلكون مستويات عالية من المرونة المعرفية، ما يجعلهم أكثر قدرة على التكيف مع المتغيرات المهنية، واتخاذ قرارات مستقبلية رشيدة، وهذا بدوره يسهم في تقليل حالات التشتت، أو الندم المهني لدى الطلبة لاحقاً، وتعزيز فرص النجاح الأكاديمي والمهني لديهم.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتمثل حدود الدراسة في الآتي:

الحدود البشرية: يقتصر تطبيق الدراسة على طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في المرحلة الثانوية.

الحدود المكانية: تطبق الدراسة على محافظة بيت لحم.

الحدود الزمانية: تطبق هذه الدراسة في العام الدراسي (2025).

الحدود المفاهيمية: ستقتصر الدراسة على الحدود المفاهيمية، والمصطلحات الواردة في الدراسة.

محددات الدراسة: اقتصر هذه الدراسة على محافظة بيت لحم فقط، حيث لا تشمل جميع المحافظات الفلسطينية.

مصطلحات الدراسة

المرونة المعرفية: القدرة على التكيف، والتعامل مع التحديات المتغيرة، والمواقف المختلفة **بفاعلية** باستعمال زوايا متعددة للنظر إليها، وهي القدرة على تعديل الإستراتيجيات، والأفكار وتغييرها بناءً على الموقف الحالي؛ ما يساعد الفرد على التكيف بسرعة، وبثقة مع تغيرات البيئة أو المتطلبات المحيطة به (احمد، 2020: 136).

وتعرف إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطلبة على مقياس المرونة المعرفية الذي سيُطبق على عينة من الطلبة المتفوقين في الصف العاشر من المرحلة الثانوية في مدارس محافظة بيت لحم، وهي قدرة طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين على التكيف مع التغيرات التعليمية والمعرفية بطرق فعالة لتحقيق النجاح في الدراسة وتحقيق أهدافهم المهنية.

الميول المهنية: هي الاستجابة التي يظهرها الفرد، سواء أكانت إيجابية أم سلبية تجاه شخص ما، أو نشاط محدد، أو فكرة معينة، وتتأثر هذه الاستجابة بالعوامل العاطفية والنفسية، والميل المهني هو: المجموع الكلي لاستجابات القبول التي يبديها الشخص، والمتعلقة بمهنة معينة، ويُعرف الميل المهني بأنه: "مجموعة من استجابات الشخص تجاه نشاط محدد أو مجموعة من الأنشطة المتشابهة، وترتبط هذه الاستجابات بمدى محبته تلك الأنشطة، ورغبته في ممارستها بوصفها مهنة، أو جزءاً من هويته، وتتأثر بالخبرات السابقة والبيئة الأسرية (المعاينة، 2022: ص1278).

وتعرف إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطلبة على مقياس الميول المهنية الذي سيُطبق على عينة من الطلبة المتفوقين من الصف العاشر في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة بيت لحم.

الطلبة المتفوقون دراسياً: هم الطلبة الذين يحققون أداءً متميزاً ومتفوقاً في النتائج الأكاديمية والامتحانات المدرسية، وتُحدد هذه الفئة من الطلاب عادةً استناداً إلى معايير الأداء الأكاديمي مثل: الدرجات النهائية في المواد المدرسية.

وتعرف إجرائياً بأنهم: الطلبة الذين يحصلون على معدل (90%) فما فوق، وهم من طلبة الصف العاشر من المرحلة الثانوية في مدارس محافظة بيت لحم.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة: استعمال المنهج الوصفي الارتباطي. إذ يهدف هذا المنهج إلى جمع البيانات حول المتغيرات محل الدراسة، وفحص العلاقات الارتباطية بينها، إضافةً إلى تحليل القدرة التنبؤية لمتغير المرونة المعرفية في تفسير الميول المهنية؛ ولتحقيق ذلك استعملت الأساليب الإحصائية المناسبة؛ لتقييم مدى إسهام المرونة المعرفية في التنبؤ بالميول المهنية (Creswell, 2014).

مجتمع الدراسة وعينتها

أ) مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم البالغ عددهم (659)، حسب إحصائية مديرية التربية والتعليم في محافظة بيت لحم بالاعتماد على نتائج الطلبة المنشورة على منصة (E-school) للفصل الأول من العام الدراسي (2025/2024).

ب) عينة الدراسة: اختيرت عينة الدراسة كالتالي:

أولاً- العينة الاستطلاعية (Pilot Study): اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (30) من طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك بغرض التأكد من صلاحية أدوات الدراسة واستخدامها لحساب الصدق والثبات.

ثانياً- عينة الدراسة (Sample Study): اختيرت عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة، ووُزعت الأداة من خلال رابط إلكتروني على أفراد العينة مما هو متاح من العينة، وقد حدد حجم العينة بناءً على معادلة روبرت ماسون، إذ يشير بشماني (2014) إلى أنه يجب

تحديد حجم العينة من المجتمع عن طريق معادله إحصائية، وقد بلغ حجم العينة (243) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم. والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية (التصنيفية):

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

المتغير	المستوى	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	74	30.5
	أنثى	169	69.5
	المجموع	243	100
المستوى الاقتصادي للأسرة	منخفض	29	11.9
	متوسط	197	81.1
	مرتفع	17	7.0
	المجموع	243	100

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة اعتمد مقياسان هما: مقياس المرونة المعرفية، ومقياس الميول المهنية، كالآتي:

أولاً: مقياس المرونة المعرفية: من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحث على الأدب التربوي، والدراسات السابقة، وعلى مقاييس المرونة المعرفية المستعملة في بعض الدراسات ومنها: دراسة (Rubin & Martin, 1995)، ودراسة (Kazu, 2023)، ودراسة (PATTI, 2022)، قام الباحث بتطوير مقياس المرونة المعرفية استناداً إلى تلك الدراسات.

الخصائص (السيكومترية) لمقياس المرونة المعرفية

استعمل نوعان من الصدق كما يلي: الصدق الظاهري، وصدق البناء.

جدول (2)
قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس المرونة المعرفية مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30):

الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.64**
2	.49**
3	.55**
4	.53**
5	.53**
6	.58**
7	.50**
8	.61**
9	.56**
10	.36*
11	.52**

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01 < p)

يلاحظ من الجدول (2) أن قيم معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.36 - .64)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ إذ ذكر (جارسيا) (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعدّ ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30) - أقل أو يساوي (.70) تعدّ متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعدّ قوية، لذلك لم تحذف أية فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس المرونة المعرفية

للتأكد من ثبات مقياس المرونة المعرفية، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) من طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، فقد

استعملت معادلة (كرونباخ ألفا) (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد حساب الصدق (11) فقرة، وقد بلغ معامل (كرونباخ ألفا) (0.70)، وكما هو معروف أن قيمة معامل الثبات (0.70) تعدّ مناسبة، ويدعم هذا الطرح ما أشار إليه (نانلي وبيرنشتاين) (Nunnally & Bernstein, 1994)، حيث يُشير إلى أن قيمة معامل الثبات التي تبلغ (0.70) وتعدّ مقبولة، كما أن قيمة معامل الثبات لغاية (0.60)، وبالرجوع إلى مراجع أخرى تعدّ مناسبة، في حين أن القيمة التي تقل عن (0.60) تعدّ متدنية وبحاجة إلى تحسين، وفي الحالة الحالية يتأثر معامل الثبات بعدد الفقرات، إذ إن زيادة عدد الفقرات تسهم في تحسين قيمة الثبات، وبالنظر إلى عدد الفقرات يلاحظ أنها (11)، ما يعني أن هذه القيمة مناسبة لعدد الفقرات، وكذلك بالرجوع إلى قيم معاملات الارتباط يلاحظ أنها جاءت ما (0.36 - 0.64)، ما يعني أن هذه القيمة مناسبة، وتقضي إلى ثبات مقبول بلغ (0.70)، وتعد هذه القيمة مناسبة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

ثانياً- مقياس الميول المهنية: من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحث على الأدب التربوي، والدراسات السابقة، وعلى مقاييس الميول المهنية المستعملة في بعض الدراسات ومنها: دراسة (Holland, 1997)، ودراسة الجاسر (2024) قام الباحث بتطوير مقياس الميول المهنية استناداً إلى تلك الدراسات.

الخصائص (السيكومترية) لمقياس الميول المهنية

استعمل نوعان من الصدق: الصدق الظاهري، وصدق البناء.

جدول (3)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الميول المهنية بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وقيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30):

الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
النمط الواقعي			النمط العقلاني			النمط الفني		
1	.52**	.34*	8	.49**	.35*	15	.72**	.61**
2	.77**	.53**	9	.72**	.69**	16	.81**	.56**
3	.86**	.67**	10	.85**	.72**	17	.71**	.58**
4	.64**	.50**	11	.59**	.35*	18	.81**	.70**
5	.79**	.60**	12	.86**	.62**	19	.87**	.81**
6	.75**	.72**	13	.79**	.56**	20	.58**	.46**
7	.73**	.62**	14	.84**	.52**	-	-	-
درجة كلية للمجال .77**			درجة كلية للمجال .73**			درجة كلية للمجال .82**		
الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
النمط الاجتماعي			النمط المغامر			النمط التقليدي		
21	.49**	.50**	28	.51**	.31*	35	.57**	.50**
22	.56**	.37*	29	.67**	.59**	36	.52**	.34*
23	.71**	.49**	30	.67**	.39*	37	.71**	.46**
24	.60**	.52**	31	.74**	.55**	38	.66**	.53**
25	.54**	.36*	32	.73**	.43**	39	.52**	.36**
26	.67**	.60**	33	.80**	.45**	40	.74**	.60**
27	.58**	.47**	34	.65**	.42**	41	.81**	.77**
درجة كلية للمجال .80**			درجة كلية للمجال .58**			درجة كلية للمجال .77**		

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01 < p)

يلاحظ من الجدول (3) أن قيم معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (0.31-0.87)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ في ضوء ما أشار إليه (جارسيا) (Garcia, 2011) لم تحذف أية فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس الميول المهنية: للتأكد من ثبات مقياس الميول المهنية، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) من طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس وأبعاده، فقد استعملت معادلة (كرونباخ ألفا) (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد استخراج الصدق (41) فقرة، والجدول (4) يوضح قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الميول المهنية، كالاتي:

جدول (4)
قيم معامل ثبات مقياس الميول المهنية ومجالاته بطريقة (كرونيباخ ألفا)

البعد	عدد الفقرات	كرونيباخ ألفا
النمط الواقعي	7	.85
النمط العقلاني	7	.86
النمط الفني	6	.85
النمط الاجتماعي	7	.68
النمط المغامر	7	.84
النمط التقليدي	7	.74
الدرجة الكلية	41	.93

يتضح من الجدول (4) أن قيم معامل ثبات (كرونيباخ ألفا) لمجالات مقياس الميول المهنية تراوحت ما بين (.68 - .86)، كما يلاحظ أن معامل ثبات (كرونيباخ ألفا) للدرجة الكلية بلغ (.93). وتعد هذه القيم مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة (المنبئة): المرونة المعرفية.

المتغير التابع (المتنبأ به): الميول المهنية.

المتغيرات التصنيفية (الديمغرافية):

3. الجنس: وله مستويان هي: (1-ذكر ، 2-أنثى).

4. المستوى الاقتصادي للأسرة: وله ثلاثة مستويات: (1-منخفض، 2-متوسط، 3-مرتفع).

المعالجات الإحصائية

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

11. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية.

12. معامل (كرونيباخ ألفا) (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات.

13. اختبار تحليل التباين المتعدد "دون تفاعل" (MANOVA "without Interaction")، لفحص الفرضيات المتعلقة بالفروق تبعاً إلى متغيرات الدراسة.

14. اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية.

15. اختبار بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة صدق أداتي الدراسة.

16. اختبار معامل الانحدار الخطي البسيط (Simple Linear Regression)، باستعمال أسلوب الإدخال (Enter) لمعرفة إسهام المرونة المعرفية في التنبؤ في الميول المهنية.

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم؟

للإجابة عن السؤال الأول حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لمقياس المرونة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس المرونة المعرفية

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
متوسط المرونة المعرفية	4.01	.523	80.2	مرتفع

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس المرونة المعرفية ككل بلغ (4.01)، بنسبة مئوية (80.2%)، وبمستوى مرتفع من المرونة المعرفية، كما أن الانحراف المعياري المنخفض (.523)، ما يعكس تجانس أدائهم المعرفي، وقدرتهم على التكيف مع المواقف المختلفة، كذلك قدرتهم على حل المشكلات بفعالية.

وتدعم هذه النتائج الأدبيات النظرية التي تربط بين المرونة المعرفية، والتفوق الأكاديمي، إذ تشير إلى علاقة طردية، ما يعني أن تحسن أحدهما يرتبط بتحسن الآخر، ومن الدراسات التي تتفق مع ذلك دراسة الجابري، (2024) التي أشارت إلى أن مستوى المرونة المعرفية لدى أفراد العينة تباين بين متوسط جداً ومرتفع جداً، ودراسة طاهر (2024) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية قوية موجبة، ودالة إحصائية بين نظرية المرونة المعرفية، ومهارات التنويع المعلوماتي، وتدل هذه النتيجة على فاعلية المنهاج التعليمي التي تتبناها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية إلى جانب الدور المهم للمعلمين وأساليب التدريس المستخدمة منهم، ما يعزز المهارات المعرفية لدى الطلبة.

ويمكن تعزيز هذه النتائج من الإشارة إلى البُعد الانفعالي والاجتماعي للمرونة المعرفية، حيث إنّ الطلبة ذوي المرونة المعرفية المرتفعة لا يقتصر تميزهم على الجانب الأكاديمي فقط، بل يمتلكون أيضاً قدرة أكبر على ضبط الانفعالات، والتعامل مع التوترات المدرسية، والضغوط النفسية بطريقة أكثر نضجاً وفاعلية، وهذا يشير إلى أن تنمية المرونة المعرفية تُسهم بشكل غير مباشر في تحسين الصحة النفسية للطلبة، وتعزيز دافعيتهم الداخلية للتعلم، وهو ما قد يُفسر جزئياً الأداء الأكاديمي العالي لعينة الدراسة، ويؤكد أهمية تطوير برامج إرشادية، وتربوية تُدمج فيها الجوانب المعرفية، والانفعالية بشكل تكاملي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى الميول المهنية لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم؟

للإجابة عن السؤال الثاني حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لمقياس الميول المهنية لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم، والجدول (6) يوضح ذلك :

جدول (6)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس الميول المهنية وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	5	النمط المغامر	3.76	.761	75.2	مرتفع
2	4	النمط الاجتماعي	3.70	.741	74.0	مرتفع
3	6	النمط التقليدي	3.67	.732	73.4	متوسط
4	2	النمط العقلاني	3.42	.875	68.4	متوسط
5	3	النمط الفني	3.22	.931	64.4	متوسط

متوسط	62.4	1.048	3.12	النمط الواقعي	1	6
متوسط	69.8	.637	3.49	الميول المهنية		

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الميول المهنية ككل بلغ (3.49)، وبنسبة مئوية (69.8%)، وبمستوى متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس الميول المهنية فتراوحت ما بين (3.12-3.76)، وجاء مجال "النمط المغامر" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.76)، وبنسبة مئوية (75.2%)، وبمستوى مرتفع، بينما جاء مجال "النمط الواقعي" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.12)، وبنسبة مئوية (62.4%)، وبمستوى متوسط.

يظهر من النتائج أن النمط المغامر جاء في المرتبة الأولى، ما يعكس توجه الطلبة المتفوقين نحو خوض تجارب مهنية تتطلب الجرأة والابتكار، يتماشى ذلك مع طبيعة شخصية الطالب المتفوق الذي يتمتع بالثقة بالنفس، وقدرته على المخاطرة والتحدى، وهو ما يتوافق مع النظريات التي تربط بين التفوق الأكاديمي، والرغبة في مواجهة تحديات جديدة لتعزيز النمو الشخصي، والمهني لدى الأفراد، من ناحية أخرى يظهر انخفاض مستوى النمط الواقعي الذي قد يدل على ميل أقل نحو الوظائف التي تعتمد على المهام الروتينية والواقعية، ما يبرز تأثير البيئة التعليمية والاجتماعية التي قد تفضل أنماط الميول المهنية التي تشجع الإبداع، والمغامرة على الأنماط المهنية التقليدية.

تدعم نتائج الدراسة ما توصلت إليه الدراسات السابقة؛ إذ أوضحت دراسة (Prashanthi, 2024) العلاقة بين التعليم في ريادة الأعمال والميل نحوها، مع تأثير الخصائص الديموغرافية، وخلفية الأعمال العائلية، كما أشارت دراسة (Quinlan, 2023) إلى أن التغييرات في الميول المهنية تتأثر بالمنهاج الدراسي، والتجارب العملية، ما يؤكد أهمية التجارب التعليمية في تعديل الميول.

تشير هذه النتائج أيضاً إلى أهمية المرحلة العمرية، والنمو المعرفي، والانفعالي لطلبة الصف العاشر المتفوقين، إذ تُعد هذه المرحلة من المراهقة مرحلة محورية في تكوين الهوية المهنية، حيث يبدأ الطلبة في استكشاف ذواتهم، وتحديد ميولهم المستقبلية بناءً على طموحاتهم الشخصية، وليس فقط على الواقع المهني المتاح، هذا ما قد يفسر ارتفاع الميل نحو النمط المغامر الذي يعكس رغبة في الاستقلالية، وتحقيق الذات، وهو ما تؤكد نظريات النمو المهني كـنظرية سوبر (Super, 1990) التي تربط بين الميول المهنية، ومرحلة استكشاف الهوية، وبالتالي فإن دعم الطلبة ببرامج إرشادية، وتوجيه مهني مبكر -يتناسب مع قدراتهم وتطلعاتهم- قد يساهم في ترسيخ خيارات مهنية أكثر اتساقاً مع شخصياتهم، ويعزز من قدرتهم على اتخاذ قرارات مهنية واعية مستقبلاً.

النتائج المتعلقة بالفرضيات

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد قدرة تنبؤية دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للمرونة المعرفية في التنبؤ بالميول المهنية لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم.

من أجل قياس مدى إسهام المرونة المعرفية في التنبؤ بالميول المهنية لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم، استعمل معامل الانحدار الخطي البسيط (Simple Linear Regression)، باستعمال أسلوب الإدخال (Enter) والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7)
نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لمعرفة مدى إسهام المرونة المعرفية في التنبؤ بالميول المهنية لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية بيتا β	قيمة ت	مستوى الدلالة	معامل الارتباط (R)	التباين المفسر R^2	معامل الارتباط المعدل
	معامل الخطأ	الانحدار المعيارى						
1	الثابت	1.163	.279	4.172	.000			
	المرونة المعرفية	.580	.069	8.415	.000	.477 ^a	.227	.224

قيمة "ف" المحسوبة للمرونة المعرفية = 70.815 دالة عند مستوى دلالة < .001

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

يتضح من الجدول (7) وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) للمرونة المعرفية في التنبؤ بالميول المهنية لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم، ويلاحظ أن المرونة المعرفية قد وضحت (22.7%)، من نسبة التباين في مستوى الميول المهنية.

وعليه يمكن كتابة معادلة الانحدار كالاتي:

$$(\hat{y} = 1.163 + .580 x_1)$$

حيث تمثل ($\hat{y}$): المرونة المعرفية، (x_1): الميول المهنية.

أي كلما تغير متغير المرونة المعرفية درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب في الميول المهنية بمقدار (0.580). تتماشى هذه النتيجة مع الأدب النظري، والدراسات السابقة التي تشير إلى أن التفكير المرن يعزز قدرة الأفراد على تقييم الخيارات المهنية المختلفة، ويسهم في تبني سلوكيات مهنية تتناسب ميولهم وقدراتهم واحتياجاتهم ومع التحديات المتغيرة، فقد بيّنت دراسة الجابري (2024) أن مستويات المرونة المعرفية لدى التلاميذ تتراوح بين المتوسط والمرتفع جداً، ما يدل على إمكانية تطوير هذه القدرة لمواجهة المتغيرات التعليمية والاجتماعية، كما أظهرت دراسة طاهر (2024) وجود علاقة ارتباطية قوية بين المرونة المعرفية، ومهارات التنور المعلوماتي لدى طلاب كلية التربية الأساسية، ما يُبرز الدور الإيجابي للمرونة في تقييم الخيارات والمعلومات.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات المرونة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم تعزى إلى متغيري: الجنس، والمستوى الاقتصادي للأسرة.

لاختبار الفرضية الثانية، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس المرونة المعرفية تعزى إلى متغيري: الجنس، والمستوى الاقتصادي للأسرة، والجدول (8) يبين ذلك:

جدول (8)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس المرونة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم تعزى إلى متغيري: الجنس، والمستوى الاقتصادي للأسرة

المتغير	المستوى	المرونة المعرفية	
		المتوسط	الانحراف
الجنس	ذكر	3.80	.577
	أنثى	4.10	.471
المستوى الاقتصادي للأسرة	منخفض	3.78	.735
	متوسط	4.03	.475
	مرتفع	4.18	.547

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية على مقياس المرونة المعرفية في ضوء توزيعها حسب متغيري الدراسة، وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس المرونة المعرفية، فقد أجري تحليل التباين الثنائي "دون تفاعل" (2-way ANOVA "without Interaction")، والجدول (9) يبين ذلك:

جدول (9)

تحليل التباين الثنائي (بدون تفاعل) على مقياس المرونة المعرفية لدى عينة الدراسة تعزى إلى متغيري: الجنس، والمستوى الاقتصادي للأسرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	4.220	1	4.220	16.834	.000*
المستوى الاقتصادي للأسرة	1.556	2	.778	3.103	.047*
الخطأ	59.915	239	.251		

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

يتضح من الجدول (9) الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس المرونة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم تعزى إلى الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث، ويمكن تفسير ذلك بأن الإناث غالباً ما يُظهرن قدرات تواصل اجتماعي، وعاطفي متطورة نظراً لطبيعة السيكلوجية لديهن، وتسهم هذه القدرات في تعزيز عمليات التفكير المرن، والتحليل النقدي، كما أن البيئة التعليمية، وطبيعة مدارس الإناث التي تتفوق على مدارس الذكور في الأنشطة اللامنهجية التي قد تتيح للإناث فرصاً أكبر للمشاركة في الأنشطة الجماعية والتفاعلية والتي تنمي مهارات التفكير المرن، وما ينعكس إيجابياً على درجاتهن، وتدعم هذه النتيجة ما أشارت إليه دراسة (Zheng, 2024) بالفكرة القائلة بأن العوامل الفردية، مثل: الجنس قد تؤثر على الأداء المعرفي في سياقات ثقافية متعددة؛ ما يبرز ضرورة النظر في الفروق الجندرية عند تقييم مهارات التفكير والتحليل.
- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس المرونة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم تعزى إلى متغير المستوى الاقتصادي للأسرة.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس المرونة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم تعزى إلى متغير المستوى الاقتصادي للأسرة، وأجري اختبار (Scheffe)، والجدول (10) يوضح ذلك:

جدول (10)

نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس المرونة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم تعزى إلى متغير المستوى الاقتصادي للأسرة

المتغير	المستوى	المتوسط	منخفض	متوسط	مرتفع
	منخفض	3.78	-	-.25*	-.40*

-15	-	4.03	متوسط	المرونة المعرفية
-		4.18	مرتفع	

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

يتبين من الجدول (10) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، في المرونة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم تعزى إلى متغير المستوى الاقتصادي للأسرة بين (منخفض) من جهة وكل من: (متوسط) و(مرتفع)، من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من: (متوسط) و(مرتفع)، ويمكن تفسير ذلك بأن الأسر ذات الموارد الاقتصادية الأعلى غالباً ما توفر بيئة تعليمية مشجعة تشمل إمكانية الوصول إلى التكنولوجيا بتوفير أجهزة (اللابتوب) وغيرها من المتطلبات، وكذلك الدعم الدراسي والتربوي، وتدعم هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة (Zheng, 2024) التي أظهرت أن العوامل الاقتصادية والاجتماعية تؤدي دوراً مهماً في الأداء الأكاديمي، والتكيف المعرفي، كما كشفت دراسة (Chen, 2024) أن البيئة الداعمة، والمساعدة الاجتماعية تسهم بشكل إيجابي في تعزيز المرونة المعرفية لدى الأطفال، كذلك أكدت دراسة طاهر (2024) أهمية البيئة التعليمية المتكاملة في تحسين مهارات التتور المعلوماتي، ما يشير إلى أن التكامل بين الدعم التربوي، والموارد الاقتصادية يعد عاملاً أساسياً في تنمية القدرات المعرفية لدى الطلبة.

تبرز هذه النتيجة أهمية تبني سياسات دعم تربوي، ومجتمعي تهدف إلى تقليل الفجوة الاقتصادية، وتوفير بيئة تعليمية متكافئة تضمن تنمية القدرات المعرفية لجميع الطلبة بصرف النظر عن خلفياتهم الاقتصادية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الميول المهنية لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم تعزى إلى متغيري الجنس، والمستوى الاقتصادي للأسرة. لاختبار الفرضية الثالثة، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الميول المهنية لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم تعزى إلى متغيري: الجنس، والمستوى الاقتصادي للأسرة، والجدول (11) يبين ذلك:

جدول (11)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الميول المهنية تعزى إلى متغيري: الجنس، والمستوى الاقتصادي للأسرة

المتغير	المستوى	الإحصائي	النمط الواقعي	النمط العقلاني	النمط الفني	النمط الاجتماعي	النمط المغامر	النمط التقليدي	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	M	3.42	3.48	3.16	3.49	3.59	3.60	3.46
		SD	.825	.847	.927	.727	.706	.576	.521
	أنثى	M	2.99	3.40	3.25	3.79	3.84	3.70	3.50
		SD	1.109	.888	.934	.731	.774	.790	.683
المستوى الاقتصادي للأسرة	منخفض	M	3.10	3.51	3.17	3.55	3.71	3.55	3.44
		SD	.982	.921	.873	.937	.804	.828	.710
	متوسط	M	3.10	3.42	3.20	3.71	3.75	3.67	3.48
		SD	1.052	.853	.937	.704	.762	.714	.620
	مرتفع	M	3.29	3.36	3.50	3.80	3.95	3.89	3.64
		SD	1.157	1.079	.961	.805	.678	.762	.722

M=المتوسط الحسابي SD=الانحراف المعياري

يتضح من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الميول المهنية في ضوء توزيعها حسب متغيري الدراسة، وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس

الميول المهنية فقد أجري تحليل التباين المتعدد "دون تفاعل" (2-MANOVA "without Interaction")، والجدول (12) يبين ذلك:

جدول (12)
تحليل التباين المتعدد (دون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الميول المهنية تعزى إلى متغيري: الجنس، والمستوى الاقتصادي للأسرة

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدالة الإحصائية
الجنس	النمط الواقعي	9.768	1	9.768	9.140	.003*
	النمط العقلاني	.253	1	.253	.327	.568
	النمط الفني	.320	1	.320	.368	.545
	النمط الاجتماعي	4.204	1	4.204	7.859	.005*
	النمط المغامر	3.000	1	3.000	5.258	.023*
	النمط التقليدي	.415	1	.415	.775	.380
	الدرجة الكلية	.048	1	.048	.118	.732
المستوى الاقتصادي للأسرة	النمط الواقعي	.855	2	.428	.400	.671
	النمط العقلاني	.255	2	.127	.165	.848
	النمط الفني	1.386	2	.693	.797	.452
	النمط الاجتماعي	.510	2	.255	.477	.621
	النمط المغامر	.542	2	.271	.475	.623
	النمط التقليدي	1.147	2	.574	1.071	.344
	الدرجة الكلية	.424	2	.212	.519	.596
الخطأ	النمط الواقعي	255.423	239	1.069		
	النمط العقلاني	184.760	239	.773		
	النمط الفني	207.867	239	.870		
	النمط الاجتماعي	127.867	239	.535		
	النمط المغامر	136.381	239	.571		
	النمط التقليدي	128.012	239	.536		
	الدرجة الكلية	97.647	239	.409		

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

يتضح من الجدول (12) الآتي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس الميول المهنية ومجالات: (النمط العقلاني، والنمط الاجتماعي، والنمط التقليدي) تعزى إلى متغير الجنس، في المقابل، جاءت الفروق دالة إحصائية على مجالات: (النمط الواقعي، والنمط الفني، والنمط المغامر)، إذ جاءت لصالح الذكور على النمط الواقعي، في حين جاءت لصالح الإناث على كل من: النمط الفني، والنمط المغامر.

تشير النتائج إلى أن تأثير الجنس على الميول المهنية لم يظهر بالدرجة نفسها في جميع المجالات، ففي الميول المهنية ككل ومجالات النمط العقلاني، والاجتماعي، والتقليدي لم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، ما يشير إلى أن الاهتمامات في هذه الأنماط قد تتأثر بشكل أكبر بعوامل تربوية وبيئية، مثل: نوعية التعليم، والخبرات الاجتماعية التي يخضع لها الطلاب، بدلاً من كونها، مرتبطة بالجنس بحد ذاته، وعلى النقيض من ذلك، فقد تفوق الذكور في النمط الواقعي، وهذا يرجع إلى أن المعتقدات النمطية السائدة في المجتمع تشجعهم على تبني مهن تطبيقية وعملية، وهذا يتماشى مع الطبيعة (السيكولوجية) للذكور الذين يميلون للمهن التطبيقية، وهو ما يتماشى مع النتائج التي توصلت إليها دراسة (Quinlan, 2023) التي بينت تأثير التوجهات التعليمية على ميول الطلاب، نحو: التخصصات التطبيقية المدعومة بالمعتقدات النمطية الاجتماعية، بينما تفوقت

الإناث في النمط الفني والمغامر، وهو ما قد يُعزى إلى تأثير البيئة الاجتماعية، والثقافية التي تُعزز ميول التعبير الإبداعي، وتجربة مواقف جديدة، كذلك طبيعتهم (السيكولوجية) التي تفضل تلك المهن التي غالباً ما يكون تعاملها مع البشر.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مقياس الميول المهنية ومجالاته لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسياً في مدارس محافظة بيت لحم تعزى إلى متغير المستوى الاقتصادي للأسرة. يمكن تفسير ذلك بأن الطلاب المتفوقين يشتركون في مستوى أكاديمي، وبيئة تعليمية داعمة تُقلل من تأثير الفوارق الاقتصادية؛ إذ غالباً ما تتوافق الميول المهنية مع المستوى الأكاديمي، كذلك ربما تتوافق توجهاتهم المهنية نظراً لتأثير البيئة الاجتماعية، وتوجهاتها إضافة إلى الإرشاد المهني الذي يعزز توجهاتهم المهنية، وبالتالي يخفي ذلك تأثير الفوارق الاقتصادية بينهم، وتدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة (Erdogan, 2022) التي أكدت أن العوامل النفسية، مثل: الدافعية، والطموح تتفوق على العوامل الاقتصادية في تشكيل الميول المهنية، وقد تؤدي دوراً أكبر مقارنةً بالعوامل الاقتصادية في هذه الشريحة المتفوقة، ما يعكس نجاح النظام التعليمي في توفير بيئة متكافئة لتنمية هذه الميول.

التوصيات

توصي الدراسة الحالية بالآتي:

- تصميم برامج إرشادية لتعزيز المهارات الاجتماعية، والعاطفية لدى الذكور لتحسين مرونتهم المعرفية.
- على الجهات المختصة توزيع الأجهزة التعليمية، والوسائل التكنولوجية على الطلبة من ذوي الدخل المحدود.
- الاهتمام بضرورة تقديم دعم تربوي مادي للطلاب من الأسر ذات الدخل المحدود، بهدف توفير الموارد اللازمة لتحسين بيئة التعلم.

المصادر والمراجع باللغة العربية

- أحمد، إ. (2020). الإسهام النسبي للمرونة المعرفية في التنبؤ بالكفاءة الذاتية الأكاديمية والتوافق الدراسي لدى طلاب الصف الأول والثاني، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 13(3)، 172-133.
- بشماني، ش (2014). دراسة تحليلية مقارنة للصيغ المستخدمة في حساب حجم العينة العشوائية. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، 36(5)، 100-85.
- جابر، ع. (1989). معجم علم النفس والطب النفسي، الجزء الثاني، القاهرة: دار النهضة العربية.
- الجابري، ح. (2024). المرونة المعرفية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي دراسة حالة باستخدام مقياس وكسلر لكفاء الأطفال الطبعة الرابعة. مجلة العلوم التربوية، 5(1)، 228-243.
- نكيك، ن. (2022). الذكاءات المتعددة وعلاقتها بسمات الشخصية والميول المهنية لدى طلبة جامعة القدس، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين
- الدميني، أ. (2020). الميول المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية والاجتماعية لدى طلبة جامعة ذمار وفقاً لنظرية هولاند، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، 4(2)، 33-8.
- الزعبي، أ. (2022). مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، مجلة جامعة عمان العربية للبحوث، سلسلة البحوث التربوية، 7(3)، 151-133.
- الزهيري، أ. (2024). "الصدمة الثقافية وعلاقتها بالاندماج الأكاديمي والمرونة المعرفية لدى الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، مجلة التربية (الأزهر)، 43(202)، 621-559.
- طاهر، ز. (2024). دور نظرية المرونة المعرفية في تعزيز مهارات التنويع المعلوماتي لدى طلبة كلية التربية الأساسية- جامعة سومر، مجلة جامعة سومر للعلوم الإنسانية، 2024: عدد خاص بوقائع المؤتمر العلمي الدولي الثالث للعلوم الإنسانية والتربوية والنفسية تحت شعار (بالبحث العلمي نستلهم الماضي ونرتقي بفكرنا التربوي والقانوني) للفترة من 24-25 نيسان 2024، العراق.
- عبد الرحيم، م. (2023). المرونة المعرفية وعلاقتها بالحيوية الذاتية لدى طلاب الجامعة، مجلة القراءة والمعرفة، 23(255)، 171-216.
- عرب، خ. (2023). تصميم حقيبة تدريبية للميول المهنية وأثرها على جودة الحياة للفتيات ذوات الإعاقة الفكرية بمدينة تبوك، مجلة دراسات عربية

- في التربية وعلم النفس، 146(2)، 107-132.
- الغامدي، ص. (2021)، السيطرة الدماغية وعلاقتها بالميول المهنية لدى طلاب المرحلة الثانوية، *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 5(44)، 153-179.
- المعاينة، ر. (2022). مفهوم الذات وعلاقته بتسمية الميول المهنية لدى طالبات الصف العاشر من وجهة نظرهم، *مجلة جرش للبحوث والدراسات*، 1302-1273، (1)23

References

- Abdel-Rahim, M. (2023). Cognitive flexibility and its relationship with self-vitality among university students, (in Arabic). *Journal of Reading and Knowledge*, 23 (255), 171–216.
- Ahmed, I. (2020). The relative contribution of cognitive flexibility in predicting academic self-efficacy and academic adjustment among first- and second-grade students. (in Arabic), *Journal of the Faculty of Education, Faculty of Education, Alexandria University*, 13 (3), 133–172.
- Al-Dumaini, A. (2020). Vocational interests and their relationship with some demographic and social variables among students at Dhamar University according to Holland's theory. (in Arabic), *Al-irj Journal of Education and Social Issues*, 4(2), 8–33.
- Al-Ghamdi, S. (2021). Brain dominance and its relationship with vocational interests among secondary school students. *Arab Journal of Science and Research Publishing, Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5(44), 153–179.
- Al-Jabri, H. (2024). Cognitive flexibility among primary school students: A case study using the Wechsler Intelligence Scale for Children – Fourth Edition. (in Arabic), *Journal of Educational sciences*, 5(1), 228–243.
- Al-Zoubi, A. (2022). The level of cognitive flexibility among primary school students in Jordan. *Amman Arab University, (in Arabic), Journal of Research, Educational Research Series*, 7(3), 133–51.
- Al-Zuhairi, I. (2024). Cultural shock and its relationship with academic integration and cognitive flexibility among international students at Al-Azhar University in light of some demographic variables, (in Arabic). *Journal of Education (Al-Azhar)*, 43(202), 559–621.
- Al-Ma'aytah, R. (2022). Self-concept and its relationship with the development of vocational interests among tenth-grade female students from their perspective, (in Arabic). *Jerash Journal for Research and Studies*, 23 (1), 1273–1302.
- Arab, Kh. (2023). Designing a training package for vocational interests and its impact on the quality of life of girls with intellectual disabilities in Tabuk, (in Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology*, 146 (2), 107–132.
- Bachmani, C. (2014). A comparative analytical study of the formulas used to calculate the sample size. *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies*, 36(5), 85–100
- Chen, D., Wen, X., Zhou, Y., Zhang, Q., & Xu, W. (2024). Cognitive flexibility and social adjustment in daily life among children: The role of perceived social support. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 43(20), 18463–18473. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05613-5>
- Garcia, E. (2011). A tutorial on correlation coefficients. *Information Retrieval*. Retrieved July 18, <https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf>
- Gurres, S, Reith. W. (2021) .The Individual Inclination to an Occupation and its Neuronal Correlate. *Front. Educ.* 6:633962. DOI: 10.3389/educ.2021.633962
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Cunha, H. (2022). *Cognitive flexibility and its relation with forecasting: The Ukrainian crisis as a case study* [Master's thesis, Universidade Católica Portuguesa].
- Dkeidak, F. (2022). Multiple intelligences and their relationship with personality traits and vocational interests among students at Al-Quds University, (in Arabic). *An-Najah National University, Nablus, Palestine*.
- Erdogan, A. (2022). *Holland's theory of careers and vocational choice*. Paper presented at the International Conference on Economic and Social Studies (ICESoS), Isparta University of Applied Sciences, Turkey.
- Jaber, A. H. (1989). *Dictionary of psychology and psychiatry (Vol. 2)*, (in Arabic). Dar Al-Nahda Al-Arabiya.
- Kuyumcu, B. (2020). The Link Between Cognitive Flexibility and Educational Stress Among High School Students: Mediation Through Perception of Teacher Acceptance, **Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal**, 10 (58), Page : 515-530
- Prashanthi, K. (2024). A study on entrepreneurial inclination among students. *International Journal of Creative Research Thoughts (IJCRT)*, 12(1).
- Quinlan, K. M., & Corbin, J. (2023). How and why do students' career interests change during higher education? *Studies in Higher Education*, 48(6), 771–783.

- <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2166916>
- Tahir, Z. (2024). The role of cognitive flexibility theory in enhancing information literacy skills among students of the College of Basic Education – University of Sumer, (in Arabic). *University of Sumer Journal of Humanities, Special Issue: Proceedings of the Third International Scientific Conference on Humanities, Educational, and Psychological Sciences under the slogan With scientific research, we draw inspiration from the past and elevate our educational and legal thinking, April 24–25, 2024, Iraq*
 - Yıldız-Akyol, E., & Boyacı, M. (2020). Cognitive flexibility and positivity as predictors of career future in university students. **Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal**, 10(57), 297-320.
 - Zheng, W. (2024). Cognitive flexibility and academic performance: Individual and cross-national patterns among adolescents in 57 countries. *Personality and Individual Differences*, 217, Article 112455. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112455>